

Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

DISCUSSÕES ORAIS COLETIVAS EM PORTUGUÊS: PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO DO PROFESSOR

Relatório do Projeto de Investigação

Diana Amorim Pólvora

Sob orientação do Professor Doutor Paulo Feytor Pinto

Versão final

Dezembro de 2016

Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

DISCUSSÕES ORAIS COLETIVAS EM PORTUGUÊS: PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO DO PROFESSOR

Relatório do Projeto de Investigação

Diana Amorim Pólvora

Sob orientação do Professor Doutor Paulo Feytor Pinto

Versão final

Dezembro de 2016

Agradecimentos

À minha família, pelos valores que me transmitiu e por acreditar fortemente nos estudos como forma de progresso do ser humano. Aos meus pais, em especial, por me acompanharem de perto. Ao meu pai, por me provar todos os dias que a sabedoria é o melhor escudo contra a ignorância. À minha mãe, por me ter inculcido, desde cedo, um gosto especial pela língua portuguesa.

À minha professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ana Benvinda, por ter sido, desde sempre e para sempre, a minha maior referência e inspiração pela forma como se dedicou ao trabalho que desenvolveu com os seus alunos.

Ao professor doutor e orientador deste projeto de investigação, Paulo Feytor Pinto, pela liberdade e creditação que me concedeu ao longo de toda a elaboração do presente projeto, bem como pelas palavras de incentivo ao progresso e à diferença.

À professora cooperante Christine Reyntjens e aos seus alunos do 5.º ano, pela receção calorosa, pela participação e pelos contributos no projeto de investigação, bem como pelas aprendizagens que me proporcionaram, ao longo de todo o estágio.

À Ana e à Márcia, pelo companheirismo, pelas descobertas que fizemos juntas e pela amizade que tecemos. À Ana, em especial, pelo apoio diário e pelas ideias e ambições que partilhámos.

À Tânia, pela já longa amizade, pelo otimismo e pelo forte sentido de conquista que sempre me transmitiu.

Ao Diogo e à Susana, que tantas vezes se privaram da minha companhia (mas nunca da minha amizade), compreendendo que objetivava concluir com sucesso esta etapa da minha vida.

Ao Carlos, que me enche o coração, a alma e o ego e me apoia incondicionalmente.

À gente do bem que vem por bem.

À minha bússola interior, que me indica sempre o norte.

Obrigada!

A Escola deixará de ser talvez como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras; será talvez um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa.

Lev Tolstoy¹

Pela Liberdade
E pela Democracia
No Ensino
E no Mundo!

¹ In ILTEC (s.d.)

Resumo

O objetivo deste projeto de investigação prende-se com a compreensão das minhas práticas de comunicação no âmbito de discussões orais coletivas em Português, considerando as ações discursivas e a comunicação multimodal do professor, bem como as principais inquietações experienciadas durante a dinamização das atividades.

O enquadramento teórico é composto por duas secções. A primeira refere-se ao ato comunicativo na sala de aula, onde se esclarece a importância da oralidade e da comunicação multimodal. A segunda apresenta o conceito de discussão oral coletiva, os pressupostos e as práticas do professor nas suas diferentes fases, bem como as práticas de comunicação do professor na dinamização de discussões orais coletivas em Português.

A metodologia adotada insere-se num paradigma interpretativo de natureza qualitativa e corresponde a uma investigação sobre a própria prática. A recolha de dados foi efetuada recorrendo à observação-participante, a entrevistas e à análise documental. Os participantes do projeto foram os alunos de uma turma de 5.º ano de escolaridade e eu própria, enquanto professora estagiária da turma. O projeto de investigação foi desenvolvido a partir da seleção de três atividades de uma sequência didática que foram dinamizadas com diferentes objetivos e metodologias de trabalho.

Os resultados do projeto evidenciam que, na preparação das atividades, as interações entre professora-alunos, alunos-professora e alunos-alunos, a ação discursiva questionar e os modos semióticos verbais e não-verbais foram antecipados e que esta prática foi fundamental para conseguir gerir as intervenções dos alunos com uma maior segurança no momento de dinamização das atividades, quando fui confrontada com inquietações relacionadas com o desinteresse dos alunos e com a gestão dos modos semióticos utilizados. Os resultados evidenciam, ainda, que, nas interações entre professora-alunos, as questões do tipo “Como?” e “Porquê?” foram as mais recorrentes, por apresentarem um maior potencial para desafiar os alunos a discutirem os temas, e que os modos verbal, paraverbal e não-verbal se complementaram, auxiliando os alunos nas suas reflexões e na construção de significados coletivos.

Palavras-chave: discussões orais coletivas; práticas de comunicação do professor; comunicação multimodal; interação pedagógica

Abstract

The goal of this investigation project is the understanding of my communication practices in the context of collective oral discussions in Portuguese, considering the discursive actions and the multimodal communication of the teacher, as well as the main concerns experienced during the dinamization of the activities.

The theoretical framing is composed of two sections. The first one refers to the communicative act in the classroom, where the importance of the orality and multimodal communication becomes clear. The second one presents the concept of collective oral discussion, the presuppositions and the practices of the teacher in its different phases, as well as the teacher communication practices in the dinamization of collective oral discussions in Portuguese.

The adopted methodology is inserted into an interpretative paradigm of qualitative nature and corresponds to an investigation about the practice itself. The data gathering was done using participative-observation, interviews and document analysis. The project participants were the students of a 5th grade class and myself, as an intern teacher of the class. The investigation project was developed by the selection of three activities of a didactic sequence that was performed with different goals and working methodologies.

The results of the project show that, in the preparation of the activities, the interactions between teacher-students, students-teacher and students-students, the discursive action questioning and the verbal and non-verbal semiotic modes were anticipated and that this practice was fundamental to be able to manage the students interventions with a higher safety, in the moment of the dinamization of the activities, when I was confronted with concerns related with the disinterest of the students and the management of the semiotic modes used. The results still show that, in the interactions between teacher-students, the questions like "How?" and "Why?" were the most recurrent, for presenting a higher potential to challenge the students to discuss the subjects, and that the verbal, paraverbal and non-verbal modes complemented each other, helping the students in their reflections and in the construction of collective meanings.

Keywords: collective oral discussions, teacher communication practices, multimodal communication; pedagogical interaction

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento teórico.....	6
1.1. Comunicar na sala de aula: transmissão de informação <i>versus</i> interação social ...	6
1.1.1. Diálogo da comunicação verbal: o domínio da oralidade	7
1.1.1.1. A oralidade como drama da comunicação e objeto de ensino	8
1.1.1.2. A oralidade como construção coletiva	9
1.1.2. Multimodalidade da comunicação: uma vertente a explorar	10
1.1.2.1. Teoria da Semiótica Social: contributos para o processo de ensino-aprendizagem	13
1.1.2.2. Modos semióticos: pluralidade de discursos	14
1.1.2.3. As metafunções e os processos característicos da comunicação..	16
1.2. Discussões orais coletivas: uma forma privilegiada de interação social	18
1.2.1. Fases de uma discussão oral coletiva	19
1.2.2. Momentos de trabalho do professor nas diferentes fases de uma discussão oral coletiva	19
1.2.2.1. A preparação das atividades: <i>antecipar</i>	21
1.2.2.2. O desenvolvimento das atividades: <i>monitorizar, selecionar e sequenciar</i>	22
1.2.2.3. A conclusão das atividades: <i>estabelecer conexões</i>	23
1.2.3. Práticas de comunicação do professor na dinamização de discussões orais coletivas em Português	23
1.2.3.1. Características do ato comunicativo: as máximas reguladoras, os estilos de comunicação e os padrões de interação	24
1.2.3.2. Ações discursivas utilizadas pelo professor na dinamização de discussões orais coletivas em Português	27
2. Metodologia.....	31

2.1. Contexto da intervenção pedagógica	31
2.2. Opções metodológicas	32
2.3. Processo de recolha de dados.....	34
2.3.1. Observação-participante	35
2.3.2. Entrevistas.....	36
2.3.3. Análise documental	37
2.4. Processo de tratamento e análise de dados	38
3. Intervenção pedagógica	41
3.1. Da conceção à planificação das atividades	41
3.2. Da planificação à implementação das atividades.....	44
3.2.1. Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i>	44
3.2.2. Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i>	45
3.2.3. Atividade 3 – <i>O que é um texto?</i>	47
3.2.4. Atividade 4 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que diferenças?</i>	49
3.2.5. Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i>	51
4. Análise da intervenção pedagógica	54
4.1. Preparação das atividades: antecipar a dinâmica das aulas	55
4.2. Dinamização das atividades: implementar o que antecipei	59
4.2.1. A dinâmica.....	59
4.2.2. As ações discursivas e seus significados	62
4.2.3. Os modos semióticos e seus significados	68
4.3. Principais inquietações experienciadas na dinamização das atividades: em busca do meu aperfeiçoamento	81
4.3.1. Despertar o interesse nos alunos: o que fazer perante a sua falta de motivação?.....	81
4.3.2. Gerir a multimodalidade da comunicação: como articular diferentes modos sem quebrar a dinâmica da aula?	85
5. Considerações finais	87

Referências	96
Apêndices	

Índice de tabelas

Tabela 1: Sistema das categorias e das subcategorias de análise dos dados.	39
Tabela 2: Conteúdos a lecionar durante o tempo da minha intervenção.	42
Tabela 3: Plano de atividades.	44
Tabela 4: Categorias e subcategorias de análise antecipadas no momento de preparação das atividades.....	55
Tabela 5: Origem das interações na dinamização das atividades.....	60
Tabela 6: Classificação e contagem das ações discursivas e seus significados verificados nas interações entre PA de cada uma das atividades.	63
Tabela 7: Modos semióticos utilizados nas diferentes (sub)fases das atividades e seus significados.....	69
Tabela 8: Significados dos modos semióticos verificados nos Episódios 9, 10 e 11.	79

Índice de figuras

Figura 1: Registo de um par de alunos acerca do conceito de poema, na dinamização da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i>	45
Figura 2: Registo da conclusão da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i>	45
Figura 3: Registo de um par de alunos acerca dos conceitos de poema e poesia, na dinamização da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i>	46
Figura 4: Registo da conclusão da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i>	47
Figura 5: Registo de um par de alunos acerca do conceito de texto, na dinamização da Atividade 3 – <i>O que é um texto?</i>	47
Figura 6: Distribuição dos textos pelos pares de alunos, na dinamização da Atividade 3 – <i>O que é um texto?</i>	48
Figura 7: Registos de um par de alunos acerca da classificação dos recursos que lhes foram disponibilizados (textos ou não textos) na dinamização da Atividade 3 – <i>O que é um texto?</i>	49
Figura 8: Registo da conclusão da Atividade 3 – <i>O que é um texto?</i>	49
Figura 9: Registos de um par de alunos acerca das diferenças que encontraram nos recursos que lhes foram disponibilizados na dinamização da Atividade 4 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que diferenças?</i>	50
Figura 10: Esquema elaborado com os alunos para sistematizar os tipos de texto identificados na Atividade 4 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que diferenças?</i>	51
Figura 11: Distribuição dos textos pelos grupos de alunos, na dinamização da Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i>	52
Figura 12: Registo de um grupo de alunos acerca das semelhanças entre os textos que lhes foram disponibilizados na dinamização da Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i>	53
Figura 13: Registo da conclusão da Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i>	53

Figura 14: Excerto das planificações da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i> e da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i> que evidenciam o estudo dos conceitos propostos para discussão.....	56
Figura 15: Excerto da entrevista posterior à professora cooperante que evidencia a minha preocupação em antecipar o maior número de questões possível.	56
Figura 16: Excerto da planificação da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i> que evidencia a antecipação de questões.....	57
Figura 17: Excerto de planificação da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i> que evidencia a antecipação da interação entre PA.....	57
Figura 18: Excerto da planificação da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i> que evidencia a intenção de antecipar a interação entre AP.....	57
Figura 19: Excerto da planificação da Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i> que evidencia a intenção de antecipar a interação entre AA.....	57
Figura 20: Excerto da planificação da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i> que evidencia a antecipação da interação entre AA.	57
Figura 21: Excerto da planificação da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i> , que evidencia o modo semiótico verbal oral.	58
Figura 22: Excerto da planificação da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i> , que evidencia a utilização do modo semiótico verbal escrito.	58
Figura 23: Recurso não-verbal utilizado na dinamização da Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i>	58
Figura 24: Registos sobre a minha prática na dinamização da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i> que evidenciam a desmotivação dos alunos.....	60
Figura 25: Registos da minha prática na dinamização da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i> que evidenciam o meu esforço em contrariar a desmotivação dos alunos.	60
Figura 26: Excerto da planificação da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i> que evidencia a antecipação da questão introdutória do problema.	69
Figura 27: Registo das ideias dos alunos na subfase do desenvolvimento da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i>	70

Figura 28: Projeção de ilustrações do livro <i>O pássaro da cabeça e mais versos para crianças</i> (2012), de Manuel António Pina, na subfase do desenvolvimento da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i>	71
Figura 29: Projeção de poesia visual na subfase do desenvolvimento da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i>	71
Figura 30: Registo das ideias dos alunos na subfase do desenvolvimento da Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i>	72
Figura 31: Apresentação de um texto da minha autoria escrito em versos, na subfase do desenvolvimento da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i>	73
Figura 32: Registo da ideia do aluno sobre a possibilidade de as palavras, nos poemas, poderem conduzir os leitores a múltiplas interpretações, na subfase do desenvolvimento da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i>	74
Figura 33: Registo da ideia do aluno no quadro sobre a presença de recursos expressivos em poemas, na subfase do desenvolvimento da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i>	75
Figura 34: Registo da validação da ideia dos alunos sobre a subjetividade da linguagem dos poemas, na subfase do desenvolvimento da Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i>	75
Figura 35: Registo da ideia do aluno no quadro, na subfase do desenvolvimento da Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i>	76
Figura 36: Registo da (in)validação das ideias dos alunos, na subfase do desenvolvimento da Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i>	78
Figura 37: Registos-síntese sobre a minha prática na dinamização da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i> que evidenciam a minha inquietação acerca da desmotivação dos alunos.	81
Figura 38: Excerto da entrevista posterior à professora cooperante (1).	82
Figura 39: Recurso utilizado para auxiliar os alunos na construção do conceito de poema, na subfase do desenvolvimento da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i>	83
Figura 40: Recurso utilizado para auxiliar os alunos a concretizarem o conceito de poema, na subfase do desenvolvimento da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i>	83
Figura 41: Excerto da entrevista posterior à professora cooperante (2).	84

Figura 42: Registos-síntese sobre a minha prática na dinamização da Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i> que evidenciam a minha satisfação.	84
Figura 43: Excerto da entrevista posterior à professora cooperante (3).	84
Figura 44: Registo sobre a minha prática, no momento de pós-dinamização da Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i>	85
Figura 45: Excerto da entrevista posterior à professora cooperante (4).	85
Figura 46: Registo sobre a minha prática, no momento de pós-dinamização da Atividade 4 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que diferenças?</i>	86
Figura 47: Registo sobre a minha prática, no momento de pós-dinamização da Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i>	86

INTRODUÇÃO

O presente relatório do projeto de investigação foi realizado no âmbito da unidade curricular Estágio no 2.º Ciclo. O projeto foi implementado em contexto de estágio, numa turma do 5.º ano de escolaridade, na área curricular de Português, no ano letivo 2015-2016.

O Português é a minha área curricular predileta e foi nela que sempre desejei desenvolver um trabalho de investigação. Durante a minha intervenção no contexto de estágio, senti necessidade de fazer uma análise introspetiva sobre a minha própria prática e sobre os valores e as ações que privilegiava, enquanto futura professora, de organizar as ideias e de me desafiar. Algures no tempo, defini o problema de investigação, mas o processo foi moroso, tal como tinha sido alertada, previamente, pela leitura atenta da obra de Bogdan e Biklen (1994). Contudo, o processo, independentemente do tempo que demora, deve ser sempre considerado, pelo que me parece relevante explicitá-lo.

Desde a minha intervenção nos contextos de estágio relativos ao 1.º e 3.º anos de escolaridade que tinha vindo a preocupar-me, cada vez mais, com os papéis desempenhados pelos intervenientes numa sala de aula, nomeadamente professor e alunos, e com as relações que estabelecem entre si: professor-alunos, alunos-professor e alunos-alunos. No processo de ensino-aprendizagem, o papel dos alunos deve ser central, já que se pretende que sejam estes, os próprios sujeitos, a atuar na construção dos significados dos assuntos estudados e das ações que realizam, partindo sempre dos seus conhecimentos prévios e das suas experiências, num ambiente de interação privilegiado entre os diversos participantes (Arends, 2008).

Como refere Alarcão (2001), um professor deve ser um investigador e ter a capacidade de refletir sobre a sua própria prática, tendo o dever de questionar as suas opções, as suas ações e as propostas que recebe dos diversos agentes educativos, o desempenho escolar dos seus alunos e as funções da escola. Além disso, um professor deve, também, ser capaz de trabalhar sobre as dificuldades sentidas, de modo a superá-las. Neste sentido, na área do Português, a oralidade era o domínio no qual eu sentia que não tinha aprofundado tanto os meus conhecimentos, pelo que este foi, também, um dos indutores para desenvolver o projeto de investigação.

A par das preocupações que explicitiei, apercebi-me de que, nos mesmos contextos, os alunos tinham bastante interesse nas discussões orais coletivas que dinamizava, manifestando-se sempre interessados, intervindo de forma pertinente, tendo a capacidade de estabelecer relações com os seus conhecimentos prévios e com os dos colegas, e chegando, ainda, a conclusões válidas sobre os assuntos estudados. Tal significa que os alunos desenvolviam aprendizagens pelo diálogo, que, como defende Freire (1987), é uma das chaves de sucesso para a arte de ensinar. As discussões orais coletivas despertaram-me, assim, um forte interesse.

Além do já referido, apercebi-me, também no âmbito dos mesmos contextos, de que a comunicação multimodal era uma prática minha recorrente nos estágios anteriores, utilizando recursos e estratégias diversificados que, no meu entendimento, auxiliariam os alunos nas suas reflexões. Este tipo de comunicação pode ser entendido como um “processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação” (Dionísio, 2007, p. 178), podendo tornar-se facilitador das aprendizagens dos alunos, na medida em que lhes proporciona e disponibiliza múltiplas situações e ferramentas, respetivamente, que lhes permitem atribuir significado às tarefas propostas. Explicitando, a comunicação não é efetivada, simplesmente, através da fala, sendo articulada, muitas vezes, com a visão, a audição, os gestos e os comportamentos, pelo que cada uma destas formas de comunicar é um modo de representação (Dionísio, 2007).

Socialmente, socorremo-nos da linguagem como forma de impormos o nosso pensamento (Monteiro, Viana, Moreira, & Bastos, 2013). De acordo com Wiliam (2011), os professores devem encarar o ato de comunicar, tendo em conta todos os seus aspetos associados, não só para detetar a aprendizagem dos seus alunos, mas, também, para promovê-la, pois a linguagem é utilizada “para transformar o pensamento individual em

pensamento coletivo e ação, e também para fazer interpretações pessoais da experiência compartilhada” (Mercer cit. por Ramos & Moraes, 2009, p. 4).

No início de qualquer atividade, é fundamental proporcionar aos alunos momentos de “falas exploratórias” (Mercer cit. por Ramos & Moraes, 2009, p. 3), já que as atividades planificadas pelos professores devem contemplar o conhecimento prévio dos alunos, devendo, no entanto, estes momentos estender-se a grande parte das atividades para que a centralidade de todo o processo de ensino-aprendizagem recaia sobre os mesmos. Ao partilharem as suas ideias sobre determinados assuntos, os alunos são confrontados com as ideias alheias, “reconstruindo sentidos em relação aos fenômenos e conceitos envolvidos na interação com os outros, seja por imitação, por confrontação, por colaboração ou pela controvérsia” (Ramos & Moraes, 2009, p. 5).

Nas discussões orais coletivas, os alunos não só assumem uma postura de partilha ativa dos seus conhecimentos como têm oportunidades para os alargar e, por vezes, até, para os reformular, estando, por isso, a aprendizagem pelo diálogo inteiramente dependente do “outro”. Além do já referido, ao dinamizar discussões orais coletivas na sala de aula, o professor estabelece “relações concordantes coletivas entre o significado do que falamos e o que fazemos em determinadas circunstâncias” (Bruner, 2002, p. 19), isto é, aproxima os conteúdos teóricos e as ações no contexto (Ramos & Moraes, 2009), sendo este tipo de práticas essencial no verdadeiro e significativo processo de ensino-aprendizagem.

A maioria de nós, falantes, consegue expressar-se e ser entendido pelo “outro” através da linguagem verbal oral, mas, tal como já referido, a linguagem não se reduz a este modo como forma de comunicarmos. Como atenta Dionísio (2007), a multimodalidade da comunicação pode tornar-se complexa para os alunos, uma vez que engloba aspetos verbais, paraverbais e não-verbais (Mantha & Sivaramakrishna, 2006, ref. por Monteiro et al., 2013). Apesar da sua complexidade, na atualidade, esta tende a tornar-se imperativa nas salas de aula, uma vez que os *media* e as novas tecnologias, que vivem deste tipo de comunicação, estão presentes na vida quotidiana da generalidade dos alunos. Crê-se, desta forma, que, cada vez mais, a constatação que Kress e van Leeuwen (2006) fizeram sobre o facto de a comunicação multimodal ter sido ignorada nos contextos escolares e noutros esteja a ser ultrapassada, pelo que é urgente que os professores atribuam uma intencionalidade educativa à comunicação multimodal e que se esclareçam relativamente aos seguintes aspetos considerados por Lemke (ref. por Dionísio, 2007) sobre o assunto:

(i) o que é, (ii) para que serve, (iii) que recursos mobiliza, (iv) como pode ser integrada, (v) como é organizada e (vi) quais são os seus valores e as suas limitações.

Estando consciente de que o papel dos alunos deve ser central no processo de ensino-aprendizagem e que o papel do professor deve ser o de orientar as suas aprendizagens, resolvi desenvolver atividades que pudessem gerar discussões orais coletivas e que envolvessem a multimodalidade da comunicação, pois são duas vertentes indissociáveis. Neste sentido, propus-me investigar a comunicação multimodal no âmbito das práticas de comunicação do professor, pelo que o objetivo deste projeto se relaciona com a compreensão da natureza da minha comunicação na dinamização de discussões orais coletivas na área curricular de Português. Para o atingir, orientei todo o projeto a partir de três questões fundamentais: (i) Quais os contributos das ações discursivas para a gestão de discussões orais coletivas em Português?; (ii) Que contributos oferece a comunicação multimodal para a dinamização de discussões orais coletivas em Português?; e (iii) Quais as principais inquietações experienciadas pelo professor na dinamização de discussões orais coletivas em Português?.

O tema do projeto de investigação insere-se no domínio da oralidade, constante no *Programa e Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Básico* (2015) para o 5.º ano, nos objetivos “Interpretar textos orais breves.”, “Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.” e “Apresentar argumentos.” (p. 64), correspondendo aos descritores de desempenho “Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido.”; “Informar, explicar.”, “Fazer perguntas sobre a apresentação de [...] colegas.”, “Usar um vocabulário adequado ao assunto.”, “Construir uma argumentação simples.” e “Enunciar argumentos em defesa de [...] opiniões contrárias.” (pp. 64, 65).

Apesar de ter desenvolvido o presente projeto na área do Português, cabe-me referir a sua transversalidade a outras áreas, na medida em que as questões teóricas que o sustentam se relacionam com as práticas de comunicação do professor em contexto de discussões orais coletivas. Na área do Português, verifiquei que a publicação de estudos relacionados com as questões teóricas explicitadas é, ainda, limitada. Neste sentido, arrisquei inteirar-me do assunto, consultando estudos desenvolvidos noutras áreas, nomeadamente na Matemática e nas Ciências. Na área da Matemática os estudos são já vastos acerca das práticas de comunicação do professor, enquanto que, na das Ciências, já existem alguns estudos sobre a multimodalidade da comunicação que me permitiram compreender como a mesma pode ser analisada na sala de aula.

Relativamente à organização do presente relatório, o mesmo é composto por cinco capítulos com as suas respetivas secções. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, no qual apresento uma breve revisão da literatura a respeito do tema do projeto de investigação. O segundo capítulo refere-se à metodologia adotada, no qual descrevo o contexto da intervenção, apresento e justifico as opções metodológicas e explico os processos de recolha e de tratamento e análise de dados. O terceiro capítulo corresponde à intervenção pedagógica, no qual exponho todo o processo da conceção à implementação das atividades. O quarto capítulo é referente à análise de resultados, no qual descrevo e interpreto a origem das interações registadas na dinamização das atividades, as ações discursivas e os modos semióticos por mim utilizados, bem como as principais inquietações que senti no decorrer da minha prática. Por fim, no quinto capítulo, reflito sobre aspetos relevantes acerca do trabalho desenvolvido, apresentando as respostas às questões do estudo e uma reflexão introspetiva e prospetiva sobre a minha própria prática.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo encontra-se organizado em duas secções. Na primeira, abordo o ato de comunicar na sala de aula, esclarecendo noções acerca da oralidade e da comunicação multimodal que é estabelecida entre os intervenientes. Na segunda, apresento o que se entende por discussões orais coletivas na sala de aula, explico as fases que as compõem e refiro as práticas do professor em cada uma dessas fases, assim como aludo às práticas de comunicação do professor no âmbito de discussões orais coletivas em Português. Em cada uma das secções analisei, ainda, de forma breve, a comunicação multimodal e as discussões orais coletivas à luz do currículo.

1.1. Comunicar na sala de aula: transmissão de informação *versus* interação social

Comunicar é um processo complexo (Monteiro, Viana, Moreira & Bastos, 2013) que envolve a produção e a compreensão de mensagens (Chomsky, 1957). Neste processo, “o locutor, o alocutário e o contexto são as categorias principais que determinam a interpretação linguística” (Levinson, 1983, ref. por Monteiro et al., 2013, p. 112), sendo que a comunicação só é efetivada quando o locutor se dirige ao alocutário com “clareza, coerência e eficácia” (Monteiro et al., 2013, p. 113). No referido processo, tal como esclarece Maingueneau (1996), os intervenientes recorrem a diversos modos para se exprimirem, utilizando não só a oralidade para comunicar como a postura corporal e os gestos, que seleccionam, atendendo ao contexto, ao discurso e ao co-enunciador. Significa,

pois, que o ato de comunicar “se alicerça na fala, mas não se reduz à mesma” (Monteiro et al., 2013, p. 112), uma vez que, aliados a aspetos verbais, interpretamos, também, aspetos paraverbais e não-verbais (Monteiro et al., 2013).

Menezes, Ferreira, Martinho e Guerreiro (2014) são inequívocos nas questões que colocam acerca do ato de comunicar: “Comunica-se para quê? Comunica-se para influenciar o outro através da persuasão ou para negociar significados com o outro através da interpretação?” (p. 137). Na gestão das suas aulas, o professor coloca diferentes tipos de questões aos alunos, com o intuito destes desenvolverem aprendizagens. Menezes et al. (2014) procuram responder às suas questões, argumentando que comunicamos como forma de transmitirmos informação – “*transmissão de informação*” (p. 137) – ou como forma de interagirmos socialmente – “*interação social*” (p. 137). A avaliar pelas designações, em contexto educativo, interessa, sobretudo, ao professor utilizar com recorrência a comunicação como “*interação social*” (Menezes et al., 2014, p. 137). Esta caracteriza-se por uma busca pela interação entre os sujeitos participantes, de forma a conseguirem construir significados coletivamente (Menezes et al., 2014). Pelo contrário, a primeira caracteriza-se pela procura de um ambiente minimizador de ruído, no qual a mensagem é transmitida ao recetor através de códigos comuns, “agindo [este] em consonância com o que foi comunicado” (Menezes et al., 2014, p. 137). Esta forma de comunicação deve, assim, ser evitada pelo professor, na medida em que não prevê a participação ativa dos alunos.

1.1.1. Diálogo da comunicação verbal: o domínio da oralidade

A oralidade afirmou-se como competência autónoma com o Currículo Nacional do Ensino Básico do ano de 2001, organizando-se em duas vertentes: a compreensão oral e a expressão oral (Reis, 2009). De acordo com o *Programa e Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Básico* (2015) para o 5.º ano, “Pretende-se [...] que quer a compreensão do oral quer a expressão oral ganhem maior dimensão e formalidade.” (p. 19), defendendo os autores que é no 2.º Ciclo que deve ser iniciada a “autonomização do discurso argumentativo” (p. 19). Neste domínio, podem considerar-se os conteúdos relativos à “interação discursiva” (p. 21) e à “produção de texto” (p. 21).

É através da linguagem que os seres humanos participam no “grande diálogo da comunicação verbal” (Rodrigues, 2002, cit. por Monteiro et al., 2013, p. 113), expondo

ideias, questionando argumentos e apresentando contra-argumentos. De entre as formas de linguagem, a oralidade foi descurada, até ao século passado, por se acreditar que “à entrada da escolaridade, o domínio [...] da língua falada já estivesse garantido” (Amor, 2003, p. 62). Considerando-se esta forma de linguagem como “modo primeiro e mais imediato de interação” (Ramos & Moraes, 2009, p. 2) e refutando-se a ideia errónea anteriormente referida, considera-se, hoje, que os diálogos existentes nas salas de aula eram, tão-somente, um “total monologismo” (Amor, 2003, p. 67). Ao longo dos últimos anos, contudo, a forma de linguagem oral, de acordo com Amor (2003), “beneficiou de uma progressiva valorização” (p. 62) por se reconhecer que o conhecimento dos alunos relacionado com o domínio da sua língua é “instável, lacunar e carece de ajustamentos/aprofundamentos” (p. 76). Como tal, a autora alerta que, para que o ensino-aprendizagem da oralidade seja efetivado com sucesso, é necessário conhecer as suas características, bem como os diversos fatores que sobre ela podem atuar.

Se comparada com a forma de linguagem escrita, a linguagem oral apresenta-se mais dependente do contexto e com a forte possibilidade de, no próprio momento da sua produção, ser reforçada e/ou corrigida, contrariamente às oportunidades de planificação e de normalização do discurso e à distância verificada, que se apresentam reduzidas (Amor, 2003). De um modo geral e conforme a autora referida, a forma de linguagem oral e, conseqüentemente, o seu ensino-aprendizagem acontece em situações de “frente a frente” (p. 63), ou seja, em situações em que os intervenientes comunicam ativamente num mesmo espaço e num mesmo tempo determinado quer pelos intervenientes quer pelas circunstâncias.

1.1.1.1. A oralidade como drama da comunicação e objeto de ensino

Na sala de aula, “o grande drama da comunicação [dos alunos] é a insegurança linguística. É querer dizer e não ser capaz.” (ILTEC, s.d.). De acordo com a mesma fonte, na sala de aula, muitas vezes, os alunos sentem-se inseguros quanto ao ato de comunicar e, por isso, o professor deve agir no sentido de contrariar esta situação. Entre os problemas mais frequentes, Amor (2003) identifica (i) os bloqueios relacionados com o constrangimento que alguns alunos sentem em falar por se sentirem “diminuídos nas suas capacidades” (p. 76); (ii) o receio de exposição perante situações de responsabilidade ou públicos diversos; (iii) o receio de manifestar a sua opinião pessoal face a um determinado assunto e o “medo

de cair no ridículo” (p. 76) ao expressar-se através de palavras e/ou de gestos “(por exemplo: dizer poesia, participar em jogos, etc.)” (p. 76); (iv) os problemas relacionados com “incorrecções no plano fonológico e articulatorio” (p. 76), com a prosódia e com a “selecção lexical reduzida” (p. 76); e (v) as dificuldades na planificação e na reformulação do discurso. Na vivência deste drama, os alunos, muitas vezes, comunicam através de frases simples e sem sentido, pelo que o papel do professor deverá ser o de contrariar este preceito (ILTEC, s.d.).

Ramos e Silva (s.d.) defendem que, na sala de aula, a oralidade, mais do que um modo de comunicação, deve constituir-se como um “objeto de ensino” (p. 5) que permita ao aluno ter um papel ativo na comunicação e assumir-se “em pleno como sujeito enunciator” (Amor, 2003, p. 21). Tal como Ramos & Silva (s.d.), a autora citada crê que o processo de ensino-aprendizagem deve assentar na noção de que “aprende-se a falar, falando” (p. 67). Porém, Braga (2008) alerta para que as comunicações estabelecidas na sala de aula não se limitem a meras conversas, tidas como “espontâneas e «naturais»” (Amor, 2003, p. 79). O ensino da forma de linguagem oral deve, assim, ser “intencional e sistemático” (Amor, 2003, p. 62), tal como outras formas de linguagem o são.

1.1.1.2. A oralidade como construção coletiva

De acordo com Marcuschi (2001, ref. por Ramos & Silva, s.d.), no domínio da oralidade, as comunicações englobam um vasto e diversificado conjunto de “práticas, gêneros e de processos de produção de textos” (p. 2). Amor (2003) alega que a comunicação interacional – resultado de uma “construção colectiva” (p. 65) –, deve prevalecer sobre a comunicação unidirecional. Nesta linha de pensamento, Bentes (2010) concorda com a autora quando esta sublinha que “o aperfeiçoamento da capacidade de expressão oral do aluno exige [...] que, no espaço pedagógico, se criem momentos e condições para o exercício da palavra com propósitos diversificados, o que significa também o respeito e a atenção à palavra do outro” (p. 66). Contudo, neste processo, há momentos em que os alunos permanecem em silêncio por “medo de falar, medo de não saber falar, medo de ser avaliado, medo de magoar, medo de quebrar as regras... [...] Ou porque não há nada para dizer, ou porque não [querem] ouvir, ou porque não, simplesmente.” (ILTEC, s.d., p. 1). Neste sentido, de acordo com a mesma fonte, o professor tem de reconhecer que nem sempre o silêncio significa ignorância e que, por este motivo, é necessário incentivar

os alunos a falarem, “comunicando com eles e respeitando os seus silêncios e as suas opções linguísticas” (p. 2).

Face ao referido, a preocupação com os alunos eleva-se a um nível superior, na medida em que os mesmos são encarados como agentes sociais que desenvolvem, nos contextos de prática em que estão inseridos, aprendizagens coletivas decorrentes de uma orientação, por parte do professor, para uma participação social (Rodrigues, Moreira, & Grácio, 2013). Por conseguinte, como defende Melo-Pfeifer (2010), é neste tipo de ambientes, de partilha de conhecimentos e ideias, que se desenvolve uma “inteligência coletiva e [...] uma responsabilidade partilhada na gestão e produção de acções e de conhecimentos” (p. 217), sendo possível “reforçar a ideia de que cada aluno é um professor, diminuindo os sentimentos de isolamento e receio da crítica, aumentando a confiança, a autoestima e a integração no grupo” (Romanó ref. por Souza & Schneider, 2012, p. 2103). Sob esta perspetiva, Amor (2003) salienta que “a aprendizagem da oralidade é [...] a aprendizagem do social, por excelência” (p. 66), pelo que, para cada comunicação, o professor deve definir previamente os objetivos específicos e planificar as atividades, de modo a proporcionar, neste caso concreto, momentos de prática e de aperfeiçoamento das produções orais dos alunos (Monteiro et al., 2013).

1.1.2. Multimodalidade da comunicação: uma vertente a explorar

Ao longo da sua escolaridade, os alunos são sujeitos a situações de comunicação em diversas áreas do currículo que lhes permitem desenvolver aprendizagens (Amor, 2003). Na sala de aula, a comunicação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que alunos e professores se expressam na partilha e discussão de ideias, assim como na construção de significados (Cappelle & Paula, 2013). Neste contexto, segundo os mesmos autores, esta construção resulta de um “processo dinâmico” (p. 2) através do qual, tal como explicitado anteriormente, a comunicação que se estabelece entre os vários intervenientes não é exclusivamente verbal, daí que se refira a multimodalidade da comunicação.

Como refere Descardecí (2002), a interação do ser humano com representações do mundo inicia-se ainda antes da sua alfabetização e é estabelecida por meio da estimulação dos cinco sentidos. “Não nos comunicamos exclusivamente por meio da fala, mas sim pela sua articulação com imagens, gestos corporais, expressões faciais, movimentos de

aproximação e de afastamento, os tons de voz, nosso jeito de vestir e de andar, entre tantos outros.” (Piccinini & Martins, 2005, p. 2). As cores, as formas, os sons, os cheiros e os gestos são portadores de mensagens e, por isso, formas de comunicação utilizadas pelo ser humano, diariamente.

A multimodalidade da comunicação, enquanto objeto de estudo, é, ainda, “pouco desenvolvida em Língua Portuguesa e com publicação exígua nesse idioma” (Vieira & Silvestre, 2015, p. 9), ainda que, atualmente, existam já alguns estudos que concluem que a utilização da comunicação multimodal pelos professores nas salas de aula se reveste de extrema importância para a promoção de aprendizagens significativas por parte dos alunos (consultar Piccinini & Martins, 2005; Capecchi, 2010, ref. por Cappelle & Paula, 2013). Analisando o *Programa e Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Básico* (2015) para o 5.º ano, não encontrei explícita qualquer referência à multimodalidade da comunicação. É neste sentido que Jewitt et al. (2001, ref. por Cappelle & Paula, 2013) consideram necessário investir na investigação acerca dos processos comunicativos, atentando à multimodalidade do referido processo, nomeadamente à utilização de modos visuais, gesticulares e acionais, visto que os propósitos com que os professores utilizam a multimodalidade da comunicação são, ainda, pouco estudados (Márquez et al., 2006, ref. por Cappelle & Paula, 2013). Por modos acionais entenda-se a comunicação que envolve o recurso a objetos e materiais variados, bem como comportamentos anatómicos e proxémicos (Cappelle & Paula, 2013), isto é, comportamentos relacionados com a postura e com a proximidade/distância comportamental, cultural ou social em relação aos intervenientes ou aos objetos/materiais.

De acordo com o dicionário *Priberam*², a palavra “multimodalidade” pode associar-se à palavra “textual”, designando um texto que apresenta vários modos, ou, como explicita o dicionário *Infopédia*³, um texto em que coexistem várias modalidades de comunicação, tais como o texto verbal, o texto paraverbal e o texto não-verbal. Numa pesquisa mais cuidada, compreende-se que um modo se designa por “um recurso semiótico social e culturalmente formado para criar significado”⁴ (Kress, 2010, p. 79) e que, para uma efetiva produção de sentido da comunicação, é necessário articular diferentes recursos

² Em 26 de junho de 2016.

³ Em 26 de junho de 2016.

⁴ “*Mode* is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning.”

semióticos. Compreende-se, ainda, que, no campo da multimodalidade, a palavra “modo” se afasta da palavra “linguagem”, na medida em que esta última, por tradição, é entendida como “um meio completo de produção de sentido”⁵ (Kress, 2010, p. 15). O mesmo autor, entre outros estudiosos da multimodalidade, entende a “linguagem” como um meio entre outros. Como forma de ilustrar esta sua ideia, o autor explica que

usar três modos num signo — *escrita* e *imagem* e *cor* — tem benefícios reais. Cada modo tem um propósito específico: a imagem *mostra* o que demora muito a ler e a *escrita* o que seria difícil de *mostrar*. A cor é usada para *destacar* aspetos específicos do todo da mensagem⁶ (p. 1).

Partindo da explicação anterior, conclui-se que o sentido da comunicação será perdido caso nos centremos em apenas um dos modos (Kress, 2010), uma vez que, tal como atentam Rocha (2007, ref. por Moura, 2013) e Descardecí (2002), na leitura de textos multimodais, devem ser considerados todos os modos semióticos apresentados “por meio de uma abordagem que contemple tanto a cultura local quanto a global” (Vieira & Silvestre, 2015, pp. 20-21). Para Kress et al. (2001, cit. por Piccinini & Martins, 2005), “os modos constroem sentidos de forma própria e os sentidos construídos nem sempre são compreendidos da mesma forma por diferentes grupos de leitores” (p. 2), na medida em que “os sentidos construídos pela linguagem [...] se entrelaçam com os sentidos construídos por todos os outros modos simultaneamente presentes e operantes num dado contexto comunicativo” (p. 2). Os autores alertam, por isso, para a importância do contexto social em que a comunicação ocorre, pois

o que pode ser considerado um modo comunicativo é quase sempre algo aberto – sistemas de significação são fluidos, modos de comunicação se desenvolvem e mudam em resposta às necessidades comunicativas da sociedade: novos modos são criados e modos existentes são transformados (p. 2).

Neste sentido, entende-se que existe uma relação de dependência sociocultural entre os sistemas de significação e os modos de comunicação e que a criação/recriação destes últimos acontece nas interações sociais (Descardecí, 2002), pelo que estudar o processo de comunicação implica reconhecer e compreender os modos semióticos utilizados pelos intervenientes (Piccinini & Martins, 2005).

⁵ “‘language’ as a full means of making meaning”

⁶ “Using three modes in the one sign – *writing* and *image* and *colour* as well – has real benefits. Each mode does a specific thing: image *shows* what takes too long to *read*, and writing *names* what would be difficult to *show*. Colour is used to *highlight* specific aspects of the overall message.”

Face ao explicitado, enquadro o presente estudo na Teoria Multimodal da Semiótica Social, tendo em linha de conta o pensamento de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006 e 2010). Os pressupostos em que o quadro teórico da Semiótica Social se baseia serão esclarecidos de seguida.

1.1.2.1. Teoria da Semiótica Social: contributos para o processo de ensino-aprendizagem

*A semiótica social e a sua dimensão multimodal falam-nos sobre interesse e operacionalização; sobre significados; sobre processos de produção de significado em ambientes sociais; sobre recursos para a produção de sentido e seus potenciais como significantes na criação de signos como metáforas; sobre potencialidades de significado das formas culturais/semióticas. A teoria pode descrever e analisar todos os signos em todos os modos, bem como as suas inter-relações em qualquer texto.*⁷ (Kress, 2010, p. 59)

Para Kress (2010), o meio social caracteriza-se como o produtor de significado e, por isso, a teoria é socio-semiótica. Nesta teoria, Kress e van Leeuwen (2006) utilizam o termo *sign-making* para se referirem ao processo de produção de signos em que o significado e o significante são independentes um do outro, pois “os significados pertencem à cultura e não a um modo semiótico específico” (Vieira & Silvestre, 2015, p. 20). Por cultura entenda-se o “produto de um processo de construção social” (Descardec, 2002, p. 20). Esta perspetiva afasta os autores das ideias tradicionalistas da semiótica que consideram o próprio signo como a chave de todo o processo (Cunha, 2013). Nesta relação de independência defendida por Kress e van Leeuwen (2006), o significado constrói-se perante as motivações do produtor do signo e o contexto em que este se encontra, pelo que os modos semióticos selecionados são motivados por algum tipo de interesse por parte do produtor. Kress (2010) atribui especial importância ao contexto social em que a comunicação é efetivada, considerando a sua produção e a sua interpretação.

Os *signos* são sempre *criados* em interação social; os *signos* são *motivados*, não relações *arbitrárias* de significado e forma; a relação motivada de *forma* e *significado* é baseada no *interesse* dos

⁷ “*Social semiotics and the multimodal dimension of the theory, tell us about interest and agency; about meaning(-making); about processes of sign-making in social environments; about the resources for making meaning and their respective potentials as signifiers in the making of signs-as-metaphors; about the meaning potentials of cultural/semiotic forms. The theory can describe and analyse all signs in all modes as well as their interrelation in any one text.*”

produtores de signos; as formas/significantes utilizadas na produção de signos são *feitas* na interação social e tornam-se parte dos recursos semióticos de uma cultura.⁸ (pp. 54, 55)

Hodge e Kress (1988, cit. por Santos, 2011) alegam que a teoria da Semiótica Social se preocupa com os “processos de produção e reprodução, recepção e circulação dos significados” (p. 2), na medida em que estes se formulam mediante contextos e interações sociais diversificados (Kress, 2010). Conforme as ideias de Pimenta (2001, ref. por Santos, 2011),

a função principal da semiótica é dar conta de troca de mensagens, quaisquer que sejam essas mensagens, ou seja, a comunicação. Uma mensagem pode ser um signo, ou uma cadeia de signos transmitidos por um produtor para um receptor de signos ou destinatário cujo cérebro produz transformações mentais a partir de experiências corporais e as codifica em forma de signos. Nessa comunicação através de signos, o ser humano se distingue das outras espécies, dada sua característica única de possuir dois repertórios separados de signos à sua disposição: o *verbal* e o *não verbal* (p. 3).

Cabe-me esclarecer que, embora as teorias em que o presente estudo se baseia se centrem em textos verbais e não-verbais, contribuem de forma dissemelhante para esta análise. Por um lado, a teoria da Multimodalidade permite identificar os modos semióticos utilizados e, por outro, a teoria da Semiótica Social permite perceber a função de cada modo e estabelecer uma relação entre eles (Kress, 2010), numa “abordagem igualitária sobre os vários modos de criação de significado” (Cunha, 2013, p. 47).

1.1.2.2. Modos semióticos: pluralidade de discursos

Como refere Halliday (1978, ref. por Cappelle & Paula, 2013), para comunicar, os produtores de signos dispõem de vários modos que selecionam intencionalmente, “de forma isolada ou articulada” (Cappelle & Paula, 2013, p. 3), em função dos significados específicos que pretendem expressar. Kress e van Leeuwen (2006) caracterizam a representação *sígnica* como sendo múltipla e, portanto, todos os modos são meios de criação de significado, na medida em que “cada *modo* semiótico apresenta [...] as suas próprias possibilidades de realização de significado” (Cunha, 2013, p. 49).

⁸ “signs are always newly *made* in social interaction; signs are *motivated*, not *arbitrary* relations of meaning and form; the motivated relation of a *form* and a *meaning* is based on and arises out of the *interest* of makers of signs; the forms/signifiers which are used in the making of signs are *made* in social interaction and become part of the semiotic resources of a culture.”

De acordo com a autora, o modo verbal, “forma de comunicação prestigiada e central de outrora” (p. 47) é, assim, entendido como mais um modo pelo qual o produtor de significado pode optar, não comprometendo, no entanto, a interpretação dos outros modos, já que “o desenvolvimento da socio-semiótica permitiu uma abordagem igualitária sobre os vários modos de criação de significado” (p. 47). Descardecí (2002) exemplifica, atentando que “a língua – falada ou escrita – não pode ser entendida senão em conjunto com outros modos de representação que participam da composição de uma mensagem.” (p. 20). Por esta razão, um único modo não expressa, por si só, todos os significados que o produtor pretende transmitir e, no conjunto de modos que o mesmo tem à sua disposição, são considerados os modos verbal, paraverbal e não-verbal, “na realização de funções retóricas” (Martins et al., 2001, ref. por Piccinini & Martins, 2005, p. 2), que tornam o discurso mais realista (Vieira & Silvestre, 2015).

Perante a utilização de diferentes modos semióticos na construção de significado, Cunha (2013) questiona se “serão alguns dos significados apenas uma duplicação de significados já criados noutro modo ou [se] a diferentes modos corresponderão diferentes significados” (p. 45). No ato de comunicar, Kress (2010) explica que “Modos diferentes oferecem diferentes potencialidades para a produção de sentido”⁹ (p. 79), o que significa que os modos semióticos selecionados pelo produtor de signo podem “reforçar-se mutuamente, dizendo o mesmo de maneiras diferentes ou desempenhar papéis complementares” (Cunha, 2013, p. 45). Cappelle e Paula (2013) consideram duas configurações distintas na utilização de diferentes modos semióticos: “(i) predominância de um modo sobre outro(s); (ii) equipotência dos modos na construção dos significados” (p. 5). Os mesmos autores ressaltam que, neste tipo de comunicação, para que seja possível analisar os diferentes modos, há que identificar as especificidades de cada um na construção de significados, pois “toda comunicação envolve três metafunções – ideacional, textual e interpessoal – que podem ocorrer em diferentes graus de proeminência, mas estão simultaneamente presentes em qualquer ato de comunicação” (Halliday, 1978, ref. por Cappelle & Paula, 2013, p. 3).

⁹ “Different modes offer diferente potentials for making meaning.”

1.1.2.3. As metafunções e os processos característicos da comunicação

Para melhor se compreender todo o processo da multimodalidade da comunicação, torna-se relevante esclarecer as metafunções postuladas por Halliday (1978, ref. por Cappelle & Paula, 2013). No ato de comunicar, Kress (2010) refere que é despertado algum tipo de interesse no produtor de signos que o leva a selecionar um determinado recurso ou entidade para transmitir a sua mensagem. Para o autor, a produção da mensagem e a sua interpretação relacionam-se com processos característicos do ato de comunicar e este ato jamais existirá na ausência de qualquer um dos processos de *representação* e *interação*. O mesmo autor relaciona a produção da mensagem com a *representação* e a sua interpretação com a *interação*. Assim sendo, ao processo de *representação* correspondem as metafunções ideacional e textual, em que o interesse e a seleção estão inteiramente relacionados com as origens e com as ideologias do produtor de signos (Kress, 2010), isto é, com a sua “história cultural, social e psicológica” (Cunha, 2013, p. 46) e ao processo de *interação* corresponde a metafunção interpessoal, que se relaciona com o processo de *sign-making* definido por Kress (2010).

“A metafunção ideacional [...] permite ao comunicador construir e compartilhar significados.” (Cappelle & Paula, 2013, p. 3). Tal como já explicitado, os autores esclarecem que o ato de comunicar disponibiliza aos seus intervenientes inúmeros modos que os próprios selecionam intencionalmente para representarem “objetos, eventos, processos, qualidades, atributos, conceitos, sensações, sentimentos, etc.” (p. 3). Esclarecem, também, que, no momento de realização da representação, o comunicador faz as suas escolhas ideacionais, que são já portadoras de significados, visto que “revelam o que esse sujeito percebe e a maneira como ele concebe um dado processo ou situação” (p. 3), isto é, através das suas escolhas ideacionais, o emissor transmite logo aos recetores parte das suas ideias pré-concebidas acerca de um determinado assunto. Kress (2010) considera que, não obstante as origens e ideologias do produtor, é do seu interesse que a mensagem seja compreendida, pelo que, na seleção de recursos que efetua, deve considerar aqueles que, à partida, não suscitem quaisquer dúvidas, atendendo à especificidade do contexto, do público e do propósito da comunicação.

Sobre a metafunção textual, Cappelle e Paula (2013) referem que é complementar da ideacional, pois, assim que o emissor faz as suas escolhas ideacionais, relaciona-as e representa-as, “com o intuito de produzir estruturas internamente coerentes e contextualmente adequadas” (p. 3). Esta metafunção, a par da metafunção ideacional, é,

também, segundo os autores, transmissora de significados, visto que é através desta que os elementos ideacionais são relacionados e representados, podendo os atos comunicativos serem distinguidos entre si.

Selecionados, relacionados e representados os modos, Cappelle e Paula (2013) esclarecem que o comunicador procura estabelecer relações sociais com os recetores da sua mensagem por meio da metafunção interpessoal. Além disso, esclarecem que os significados ideacionais e textuais são reveladores das intenções do comunicador e que é perante uma audiência que este entende quais os modos que deve ou não representar. Compreende-se, assim, que os recursos semióticos que o produtor seleciona “são formados socialmente e portanto carregam as discerníveis regularidades das ocasiões sociais, eventos e consequentemente uma certa estabilidade; eles nunca são fixos”¹⁰ (Kress, 2010, p. 8). Assim, de acordo com Kress e van Leeuwen (2001, ref. por Cunha, 2013), os recursos e entidades utilizados pelos produtores de signos no ato de comunicar que são compreendidos e aceites culturalmente pelos recetores das mensagens passam a estar disponíveis nos recursos semióticos culturais para produção de significado, uma vez que “os *modos* semióticos são moldados pelos usos culturais e sociais a fim de realizarem diferentes desígnios comunicativos” (p. 46). Neste sentido, a metafunção interpessoal constitui-se, também, como transmissora de significados, na medida em que quer o comunicador quer os recetores da sua mensagem se concebem mutuamente, a partir das escolhas do primeiro (Cappelle & Paula, 2013). É neste sentido que Kress (2010) se refere a este processo como *sign-making*, visto que os modos se encontram abertos a diferentes interpretações e, por isso, os significados são construídos no coletivo.

Considerando a perspectiva de Piccinini e Martins (2005), conclui-se, portanto, que “as relações e negociações sociais, mediadas pelos interesses dos participantes, influem diretamente na transformação e na aquisição de novos conhecimentos” (p. 3), pelo que “a articulação entre conhecimento científico e cotidiano é fruto dessas negociações entre professores e alunos, com ampla interferência do contexto social adjacente (o grupo social ao qual pertencem os participantes, a mídia, o livro-didático, as aulas de outras disciplinas, etc.).” (p. 3). Como menciona Cunha (2013), referindo-se às ideias de Kress (2010), “um texto não quer dizer *qualquer coisa*, e até a opinião pessoal é socialmente construída” (p. 47).

¹⁰ “Semiotic resources are socially made and therefore carry the discernible regularities of social occasions, events and hence a certain stability; they are never fixed”

1.2. Discussões orais coletivas: uma forma privilegiada de interação social

As discussões orais coletivas correspondem a debates orais centrados num tema determinado e orientados por um moderador (Amor, 2003). Para que se gere uma discussão é fundamental que o assunto interesse aos sujeitos envolvidos (Leite, 2011, ref. por Ramos & Silva, s.d.), sendo que, quando tal acontece, existe sempre um “esforço de audição atenta” (Amor, 2003, p. 72) que conduz os participantes da discussão à compreensão da mensagem.

Em contextos de discussões orais coletivas, tal como noutros contextos em que a oralidade possibilita a interação entre os sujeitos, é fundamental que os locutores adequem a sua linguagem à dos alocutários, de forma a que a comunicação possa ser estabelecida (Marcuschi, 2005, ref. por Ramos & Silva, s.d.). Assim, em contexto educativo, professores e alunos tenderão a procurar formas de adequarem a sua linguagem, na medida em que, numa discussão, participam diversos intervenientes e, por isso, numa sala de aula, são estabelecidas diferentes interações: professor-alunos, alunos-professor e alunos-alunos. Leite (2011, ref. por Ramos & Silva, s.d.) e Tébar (2011, ref. por Ramos & Silva, s.d.) consideram que as interações comunicacionais mais recorrentes acontecem entre professor-alunos e alunos-professor, já que os alunos interagem com uma maior segurança. É impreterível, todavia, que a interação alunos-alunos aconteça com uma maior frequência nas salas de aula, pois o seu domínio da oralidade tornar-se-á mais seguro perante qualquer indivíduo da sociedade (Ramos & Silva, s.d.).

Estabelecida a comunicação, os alunos praticam as suas produções verbais (Oliveira, 2013) e o professor, numa perspetiva socioconstrutivista, assume o papel de moderador. Segundo Tébar (2011, cit. por Ramos & Silva, s.d.), “a mediação é uma forma de interação que engloba todos os âmbitos da vida dos educandos” (p. 8). Nessa interação, Bentes (2010) defende que o professor cria momentos de desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, bem como da sua formação intelectual e do seu espírito crítico, incutindo-lhes regras básicas de interação comunicacional. Sobre estas regras, Amor (2003) e Monteiro et al. (2013) atentam que, nas atividades em que a comunicação verbal oral é estabelecida e independentemente de se verificar uma maior ou menor interação entre os interlocutores, existe sempre uma atitude de escuta ativa “permanente, recíproca e constitutiva da interação” (Amor, 2003, p. 70), incluindo-se,

nas regras básicas de interação comunicacional, não só o saber ouvir, como o tomar posse da palavra e o apresentar argumentos e contra-argumentos (Bentes, 2010).

1.2.1. Fases de uma discussão oral coletiva

Para planificar uma discussão oral coletiva, o professor precisa de conhecer as fases que a caracterizam, bem como as práticas que o auxiliam no trabalho de preparação e de dinamização das atividades. Amor (2003) organiza as discussões em três fases: preparação, desenvolvimento e conclusão.

Segundo a autora, a fase de preparação corresponde à escolha do moderador, tendo em conta o seu domínio pelo tema que será discutido, bem como do estabelecimento de objetivos e regras a cumprir durante a discussão. Nesta fase, as atividades a dinamizar deverão ser todas estruturadas mediante uma planificação (Monteiro et al., 2013).

Preparada a atividade, segue-se a sua implementação com a fase do desenvolvimento, que compreende a introdução do tema e o seu desenvolvimento (Amor, 2003). A autora esclarece que a introdução é a primeira subfase, pois é nela que o tema ou o problema, os participantes e os propósitos da discussão são apresentados, assim como são apresentados os objetivos e as regras do debate. Já na subfase do desenvolvimento da discussão, a mesma autora refere que é esperado que todos os participantes intervenham, sob orientação do moderador, apresentando argumentos e contra-argumentos, levantando novas questões e aprofundando as anteriores.

Por fim e ainda de acordo com a autora referida, a fase da conclusão é respeitante ao término da discussão, de onde resulta um balanço final, independentemente de terem sido ou não retiradas conclusões relevantes sobre o tema ou problema.

1.2.2. Momentos de trabalho do professor nas diferentes fases de uma discussão oral coletiva

As discussões orais coletivas são consideradas uma técnica de comunicação (Amor, 2003). Como tal, autores como Amor (2003) e Menezes et al. (2014) realçam que, para que uma discussão oral coletiva ocorra, é necessário que o professor realize um trabalho de preparação prévio e que seja capaz de monitorizar toda a atividade, no momento da

sua implementação, pois nela “emergem, simultaneamente, a lógica individual (na intervenção dos alunos) e a lógica coletiva (na negociação de significados partilhados)” (Menezes et al., 2014, p. 154).

“A comunicação [...] resulta sempre de um esforço de adequação e de cooperação, desenvolvido, em maior ou menor grau, pelos parceiros que nela intervêm, em obediência a determinados princípios” (Amor, 2003, p. 69). Deste ponto de vista, a autora sugere que o professor deve conceber as suas aulas, considerando os seguintes pressupostos: (i) “distribuição do tempo” (p. 68); (ii) “circulação intersubjectiva da comunicação” (p. 68); e (iii) “criação de contextos sugestivos e formulação de problemas” (p. 68). Sobre o primeiro, a autora foca-se essencialmente nos participantes da comunicação, defendendo que o professor deve assegurar tempo de participação a todos os alunos e geri-lo em função dos seus ritmos e das suas capacidades, aliado ao tempo da aula que tem disponível. Relativamente ao segundo pressuposto, a autora foca-se nas vantagens de procurar alargar a “rede de direcções e sentidos” (p. 68) da comunicação, como forma de o professor criar contextos de interação proporcionadores de aprendizagens significativas aos seus alunos. Por último, com o terceiro pressuposto, a autora aconselha o professor a lançar “pontos de partida para intervenções com diferentes propósitos comunicativos e para o domínio multifuncional da língua, em registo informal e/ou progressivamente formalizado” (p. 68). De notar que qualquer um destes pressupostos se concretiza como um desafio para o professor e que, em conjunto, se tornam a chave de sucesso para a dinamização de discussões orais coletivas (Menezes et al., 2014).

Monteiro et al. (2013) aconselha, por isso, a desenvolver uma planificação, na qual se especifiquem as regras de participação dos intervenientes (Amor, 2003), as fases da discussão e o modo como cada uma será conduzida, bem como os eventuais recursos a utilizar. Importa esclarecer que, nas diferentes fases de uma discussão oral coletiva, inscrevi as cinco práticas do professor do modelo proposto por Stein, Engle, Smith e Hughes (2008), que, embora sejam características dos congressos matemáticos¹¹, creio poder adaptá-las ao presente estudo, já que se trata de práticas do professor em contextos de partilha e exploração de ideias e raciocínios. Assim, na fase da preparação, inscrevi a prática da *antecipação*; na fase do desenvolvimento, inscrevi as práticas da

¹¹ Os congressos matemáticos correspondem a momentos de discussão e de reflexão que se realizam após os alunos terem investigado sobre um determinado problema matemático que apresenta um nível de desafio elevado, com o objetivo de promover o desenvolvimento das suas aprendizagens (Fosnot, 2007).

monitorização, da seleção e da sequenciação; e, na fase da conclusão, inscrevi a prática do estabelecimento de conexões.

1.2.2.1. A preparação das atividades: *antecipar*

As aprendizagens significativas acontecem quando os alunos se identificam com as atividades, relacionando-as com o seu quotidiano e aproximando-as do senso comum (Ramos & Moraes, 2009). Na preparação das atividades, o professor deve ter em consideração que as aprendizagens dos alunos são mais significativas quando os mesmos estão envolvidos em “falas exploratórias” (Mercer, 2002, cit. por Ramos & Moraes, 2009, p. 3), resultantes de questões significativas que lhes são colocadas sobre um determinado tema que lhes interessa (Ramos & Moraes, 2009). Neste caso, os autores sublinham que não interessa selecionar atividades para o professor, isto é, atividades em que o mesmo define e explica conceitos, pois é fundamental que a capacidade de pensar dos alunos seja desenvolvida. Defendem, por isso, que as atividades selecionadas devem permitir aos alunos o desenvolvimento de competências básicas, como “comparar, analisar, classificar, interpretar, inferir, deduzir, sintetizar” (p. 7), e complexas, como “descrever, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar e demonstrar” (p. 7).

Na preparação das atividades, o professor deve ter em conta as fases de uma discussão oral coletiva (Amor, 2003). Para a fase de desenvolvimento da atividade, na subfase da introdução, o professor deve organizar um conjunto de questões significativas sobre um tema que incentive os alunos a expressarem as suas ideias, de modo a perceber o que é que os alunos já sabem e o que é que eles pensam (Ramos & Moraes, 2009). Nesta subfase, como alertam os autores referidos, é natural que as falas dos alunos sejam “espontâneas e naturalmente desorganizadas” (p. 6), podendo, até, desviarem-se dos objetivos definidos. Consideram, portanto, que, nestas situações, cabe ao professor definir, previamente, um conjunto de estratégias que lhe permita monitorizar os diálogos estabelecidos, reorientando, deste modo, a discussão. Já para a subfase seguinte, esclarecem que importa que o professor prepare várias questões que obriguem os alunos a explicarem os seus raciocínios e desafios capazes de incitar os alunos a reverem as suas ideias ou a afirmá-las novamente, apresentando argumentos válidos. Nesta preparação, Stein et al. (2008) consideram fundamental a aplicação da prática da *antecipação*, que corresponde à antecipação de possíveis raciocínios a que os alunos poderão recorrer para

solucionar os problemas que o professor lhes coloca, bem como eventuais dificuldades que os alunos possam sentir durante a dinamização das atividades. Por último, para a fase da conclusão, é fundamental que o professor idealize uma forma de registo escrito acerca das ideias principais, pois, como argumentam Ramos e Moraes (2009), “a apropriação de novos significados em suas fases iniciais é necessariamente um pouco confusa e incompleta” (p. 3).

Além do já referido, no âmbito de discussões orais coletivas, na fase de preparação das atividades, Fosnot (2007) defende que é relevante para o professor refletir, atempadamente, sobre a organização da sala de aula, pois “a qualidade do entendimento depende fortemente do número de interlocutores” (Menezes et al., 2014, p. 137). É importante, por isso, que o professor reconheça que os alunos manifestam as suas opiniões mais facilmente quando se encontram inseridos em grupos de trabalho, estando reduzida a interferência do professor (Ramos & Moraes, 2009) e a exposição a um maior número de sujeitos participantes. Face ao referido, Fosnot (2007) crê que o professor deve considerar não só o modo como organiza a sala de aula, mas, também, a disponibilização e acessibilidade dos materiais aos alunos, de modo a que estes desenvolvam uma maior autonomia e, conseqüentemente, dependam menos do professor.

1.2.2.2. O desenvolvimento das atividades: *monitorizar, selecionar e sequenciar*

Preparada a atividade, segue-se a sua implementação com a fase do desenvolvimento, que compreende a introdução ao tema e o seu desenvolvimento (Amor, 2003). Na subfase da introdução, o professor deve aplicar a prática da *monitorização*, circulando pela sala de aula com a intenção de verificar e compreender os raciocínios dos alunos (Stein et al., 2008). Autores como Ponte, Brocardo e Oliveira (2003) defendem que, nesta fase, é importante que o professor assuma uma atitude interrogativa, podendo colocar questões com o objetivo de pedir esclarecimentos sobre o raciocínio dos alunos ou com o objetivo de incentivar os alunos a refletirem sobre as suas ideias. Já na subfase do desenvolvimento da discussão, é esperado que todos os participantes intervenham, sob orientação do moderador, apresentando argumentos e contra-argumentos, levantando novas questões e aprofundando as anteriores (Amor, 2003). Nesta subfase, devem ser aplicadas as práticas da *seleção* e da *sequenciação* propostas por Stein et al. (2008), que defendem que os

critérios de seleção e de sequenciação do professor devem atender à produtividade da discussão que se gerará. Assim, definidos os critérios de seleção, os mesmos autores, mediante os objetivos definidos para cada atividade, sugerem alguns critérios de sequenciação a que o professor pode recorrer: (i) iniciar pelo raciocínio desenvolvido pela maioria dos alunos; (ii) iniciar por um raciocínio de nível cognitivo inferior; ou (iii) iniciar por um raciocínio incorreto desenvolvido por um número considerável de alunos.

1.2.2.3. A conclusão das atividades: *estabelecer conexões*

Tal como mencionado, a fase da conclusão é respeitante ao término da discussão, de onde resulta um balanço final, independentemente de terem sido ou não retiradas conclusões relevantes sobre o tema ou problema (Amor, 2003). De acordo com Menezes et al. (2014), o sucesso da prática do *estabelecimento de conexões* depende das anteriores. Assim, nesta fase, como realçam Stein et al. (2008), importa que o professor seja capaz de gerir as participações dos alunos, estabelecendo conexões entre os seus raciocínios e os conceitos, neste caso, linguísticos. Como tal, os mesmos autores defendem que os alunos devem ser incentivados a refletir sobre os seus raciocínios e sobre os dos colegas, negociando e construindo significados.

1.2.3. Práticas de comunicação do professor na dinamização de discussões orais coletivas em Português

Na dinamização de uma qualquer atividade, como referem Ramos e Moraes (2009), interessa ao professor ouvir o que os alunos têm a dizer sobre um determinado tema a abordar. Ao fazê-lo, os mesmos autores esclarecem que o professor fica a conhecer o modo de pensar dos alunos, caso lhes coloque questões do tipo “Porquê?”. Contudo, enquanto moderador de uma discussão, o professor deve conhecer os problemas mais frequentes verificados numa sala de aula, reconhecendo que é necessário realizar, ao longo de toda a escolaridade, “todo um trabalho de apropriação da palavra e do discurso em termos pessoais, [...] [já que] o oral não se esgota no imediatismo da interação” (Amor, 2003, p. 76).

1.2.3.1. Características do ato comunicativo: as máximas reguladoras, os estilos de comunicação e os padrões de interação

Tal como já mencionado, Ramos e Moraes (2009) defendem que “em fases iniciais [a apropriação de novos significados] é necessariamente um pouco confusa e incompleta” (p. 3). Urge, portanto, que os alunos se sintam confiantes, perante o professor e os colegas, para partilharem as suas ideias, bem como para pedirem esclarecimentos, já que “é falando que os alunos podem elaborar ideias mais consistentes e fundamentadas” (p. 3).

Acerca da oralidade na escola e na aula de Português, Amor (2003) refere quatro características a contrariar: (i) “o professor fala incessantemente” (p. 67); (ii) “o professor utiliza o seu discurso para realizar o ensino [...], quer pela forma de exposição directa quer por meio de interrogatório” (p. 67); (iii) “o aluno [...] não fala, responde” (p. 67); e (iv) “de um lado a comunicação legítima, controlada pelo professor [...]; do outro a comunicação marginal [...] protagonizada pelos alunos” (p. 67). De acordo com a autora, qualquer uma das características enunciadas impede uma “dinâmica comunicativa da aula” (p. 67) e, conseqüentemente, a dinamização de quaisquer atividades que impliquem a partilha e a discussão de ideias, conhecimentos e saberes. Como tal, enquanto moderador, o professor deve procurar reunir os critérios definidos por Mantha e Sivaramakrishna (2006, cit. por Monteiro et al., 2013), de modo a estabelecer a comunicação:

- (1) possuir a habilidade para se adequar ao contexto situacional e ser capaz de mudar o comportamento face à alteração dos objetivos traçados para a interação; (2) ser capaz de se envolver na conversa, gerindo-a; (3) possuir uma habilidade considerada fundamental no que toca à competência de interação e comunicação, a empatia, demonstrando compreender os outros e mostrando-se disponível para ajudar; (4) revelar eficácia, aqui entendida como o nível de sucesso atingido pelos interlocutores na sua interação (p. 113).

No ato de comunicar, embora se procure reunir os critérios mencionados, os intervenientes são sujeitos aos aspetos que caracterizam a comunicação oral. Amor (2003) refere que as mensagens produzidas são, geralmente, caracterizadas por (i) “fragmentos e rupturas” (p. 74), nomeadamente, de “palavras, sintagmas [e] enunciados”¹² (p. 74); (ii) “acumulação de vocabulário” (p. 74), em situações em que os participantes utilizam as mesmas palavras num mesmo raciocínio, até que o concluem¹³; (iii)

¹² Exemplo: “«Tenho um grupo porreiro gosto muito quer dizer pessoas (...) gosto de tar a conversar...»” (p. 74).

¹³ Exemplo: “«... eu propriamente um hobby particular não (...) propriamente um hobby não tenho...»” (p. 74).

“repetições/intensificação de sentido”, em situações em que se recorre à utilização das mesmas palavras como forma de se sublinhar as ideias que se querem transmitir¹⁴; (iv) “antecipações e retrocessos/inversões” (p. 74), que correspondem a raciocínios interrompidos e a novas reformulações das mensagens¹⁵; (v) “precisões metalinguísticas e substituições paradigmáticas” (p. 75), isto é, utilização de uma linguagem para explicar a própria linguagem ou outra e de expressões repetidas num mesmo raciocínio ou estrutura frásica¹⁶; (vi) “marcadores de unidades discursivas” (p. 75) com especial destaque para os marcadores fáticos, cuja função é estabelecer uma relação entre os participantes¹⁷; e (vii) vocabulário informal¹⁸. É neste sentido que a dinamização de discussões orais coletivas é considerada altamente potenciadora do desenvolvimento e do aperfeiçoamento da oralidade, visto que “permite trabalhar a argumentação oral, desenvolver a compreensão, aumentar o vocabulário e aperfeiçoar a expressão” (Núñez-Delgado, 2000, ref. por Monteiro et al., 2013, p. 120).

A par dos critérios e das características do ato comunicativo explicitados, em contexto de discussões orais coletivas, o professor deve atender, também, às máximas reguladoras da interação formuladas por Grice (1968, ref. por Amor, 2003): (i) “máxima da quantidade” (p. 69), relacionada com a medida certa do que se diz, evitando dizer-se de mais, mas de menos, também; (ii) “máxima da qualidade” (p. 69), referente à transmissão de informação fidedigna; (iii) “máxima da relação” (p. 69), respeitante ao acrescento de nova informação relacionado com o discurso produzido anteriormente; e (iv) “máxima do modo” (p. 69), alusiva a um discurso coeso, coerente e inequívoco. Consciente dos contributos das máximas reguladoras da interação para um melhor entendimento da comunicação que se estabelece, Amor (2003) alerta para eventuais não ruturas na comunicação, ainda que alguma destas máximas seja infringida, já que, concordando com Kress e van Leeuwen (2001, ref. por Cunha, 2013), a autora sublinha que “a interação verbal é uma construção coletiva” (p. 70) e que, por isso, qualquer equívoco identificado tenderá a ser esclarecido pelos participantes da comunicação.

¹⁴ Exemplo: “«... gosto essencialmente nos tempos livres
gosto muito de ler...»” (p. 74).

¹⁵ Exemplo: “«tenho um grupo porreiro gosto muito quer dizer pessoas de quem eu gosto...»
«... um hobby não tenho...»
«... e é das coisas que eu faço ou então conversar...»” (p. 74).

¹⁶ Exemplo: “«... quer dizer... quer dizer...»” (p. 75).

¹⁷ Exemplo: “«... quer dizer... portanto... pá...»” (p. 75).

¹⁸ Exemplos: “«porreiro», «malta», «alinhar»” (p. 75).

Na dinamização de discussões orais coletivas, gera-se uma “dinâmica caracterizada por diferentes estilos de comunicação e de interação social entre os alunos e entre estes e o professor” (Menezes et al., 2014, p. 149). Brendefur e Frykholm (2000, ref. por Menezes et al., 2014) sugerem quatro estilos de comunicação matemática: (i) *unidirecional*; (ii) *contributiva*; (iii) *reflexiva*; e (iv) *instrutiva*. Mais uma vez, se considera que estes estilos de comunicação podem ser transversais e, por isso, aplicados a uma aula de língua, pelo que os explicito de seguida.

Os estilos de comunicação *unidirecional* e *contributiva* são totalmente centrados no professor, embora a *contributiva* envolva a colocação de questões, que pressupõem já alguma participação dos alunos (Menezes et al., 2014). Conforme os autores, a *reflexiva* e a *instrutiva* distanciam-se dos estilos anteriores, pois o processo de ensino-aprendizagem centra-se, sobretudo, nos alunos, assumindo o professor o papel de incentivá-los “a pensarem, a questionarem e a comunicarem as suas ideias” (p. 150). O primeiro caracteriza-se por “interligar fortemente ação e reflexão” (p. 150), isto é, todas as ações pertinentes praticadas em aula, no âmbito de uma determinada atividade, são objeto de discussão e de reflexão. Já o segundo caracteriza-se por incluir as participações dos alunos no discurso do professor, “originando um refazer constante do discurso da sala de aula” (Brendefur & Frykholm, 2000, ref. por Menezes et al., 2014, p. 150). Menezes et al. (2014) concluem que é nos estilos de comunicação *reflexiva* e *instrutiva* que a comunicação se transforma num processo social, onde os intervenientes se influenciam mutuamente, negociando significados.

Na sala de aula, estes estilos de comunicação revelam-se em padrões de interação que são estabelecidos entre os diversos intervenientes. Estudiosos da Educação em Matemática identificaram padrões de interação que “refletem a natureza das interações e as características da prática em sala de aula e criam diferentes oportunidades de aprendizagem (Wood, 1994)” (Menezes et al., 2014, p. 150), nomeadamente *padrão de extração*, *padrão de discussão*, *padrão de funil* e *padrão de focalização*. Mais uma vez, se crê na transversalidade dos padrões e, por isso, os explicito.

Segundo Menezes et al. (2014), os padrões de *extração* e de *discussão* procuram “extrair conhecimento, clarificar ou publicitar as ideias [...] dos alunos à comunidade de aprendizagem” (p. 151), tendo em consideração os seus conhecimentos prévios. Contudo, tal como esclarecem os autores, no *padrão de extração*, o professor procura validar os conhecimentos dos alunos, assumindo-se como questionador, enquanto que, no *padrão*

de discussão, o professor procura submeter as ideias dos alunos à validação coletiva, assumindo-se, fundamentalmente, como gestor. Já no *padrão de funil*, os alunos são conduzidos pelo professor até às respostas que o mesmo antecipou e, no *padrão de focalização*, “após a superação da dificuldade que impedia o avanço no trabalho, o professor incentiva os alunos a continuar autonomamente o seu processo de resolução” (p. 151). Os autores explicam, ainda, que os padrões de *funil* e de *focalização* “resultam de respostas diferentes do professor face a dificuldades evidenciadas pelos alunos, direcionando-os para o seu próprio conhecimento” (p. 151), pelo que devem ser adotados pelo professor nas suas intervenções.

1.2.3.2. Ações discursivas utilizadas pelo professor na dinamização de discussões orais coletivas em Português

Na dinamização de discussões orais coletivas, o professor, enquanto moderador, ouve e responde aos alunos através de ações com uma forte componente discursiva: *explicar*, *questionar*, *ouvir* e *responder* (Menezes et al., 2014). Creio, novamente, que estas ações podem ser consideradas transversais, uma vez que correspondem a práticas do professor na dinamização de atividades que envolvem o raciocínio e a comunicação, embora matemáticos. Os autores referidos são claros na explicitação das ações discursivas que enumeram.

A ação *explicar* pode ocorrer antes e/ou depois das intervenções dos alunos e é definida por Bishop e Goffree (1986, ref. por Menezes et al., 2014) como o ato de conectar ideias partilhadas para se responder a uma questão, podendo ser subdividida em quatro categorias, de acordo com Leinhardt (2001, ref. por Menezes et al., 2014): *comum*, *disciplinar*, *instrucional* e *autoexplicação*. As *explicações comuns* são frequentes no quotidiano de qualquer indivíduo e correspondem a respostas a questões de carácter simples e direto, enquanto as *explicações disciplinares* se relacionam com conteúdos programáticos escolares e, embora apresentem o mesmo carácter e possam responder a “questões não contextualizadas” (Menezes et al. 2014, p. 142), são mais formais. “Exemplos destas explicações na sala de aula podem ser encontrados nos manuais escolares ou na formulação de uma definição apresentada pelo professor.” (p. 142), tal como atentam os autores. As *explicações instrucionais*, por sua vez, segundo os mesmos, “visam apoiar a aprendizagem” (p. 142), sendo necessário, para isso, que o professor

possua um conhecimento consistente, que lhe permita adequar os conteúdos e as representações aos conhecimentos dos alunos. Por último, os autores esclarecem que as *autoexplicações* se relacionam, muitas vezes, com o “pensar alto” do professor, em momentos pontuais de reflexão individual, em que responde, no imediato, às suas próprias questões, numa “procura individual de significado” (p. 143).

No que respeita à ação *questionar*, é frequente nas salas de aula e pode ocorrer antes e/ou depois das intervenções dos alunos (Menezes et al., 2014), tal como acontece na ação discursiva esclarecida anteriormente. Segundo os mesmos autores, alguns estudiosos consideram que as questões formuladas em contexto escolar podem ser divididas em dois grupos: as que “*visam testar o conhecimento dos alunos*” (p. 144) e as que “*visam desenvolver a compreensão e o conhecimento matemático dos alunos*” (p. 144). Uma vez considerada a transversalidade das ações discursivas do professor, referir-me-ei ao segundo grupo como as questões que *visam desenvolver a compreensão e o conhecimento linguístico dos alunos*. As primeiras questões são de *verificação*, pois pretendem avaliar as respostas dos alunos, verificando a sua veracidade perante as informações divulgadas pelo professor (Ainley, 1988; Mason, 2000; Menezes, 1995, ref. por Menezes et al., 2014). As segundas, de acordo com alguns autores consultados por Menezes et al. (2014), são categorizadas em *questões de focalização* e *questões de inquirição*. Quando o professor coloca *questões de focalização*, procura redirigir a atenção dos alunos para um determinado aspeto; já quando coloca *questões de inquirição*, procura entender as respostas dos alunos, permitindo-lhes expressarem-se de acordo com o seu pensamento (Mason, 2000, ref. por Menezes et al., 2014).

Sobre a ação *ouvir*, há a referir que o professor que possibilita aos seus alunos participarem numa aula dinâmica em que a comunicação oral predomina, “coloca-se necessariamente na posição de ter que ouvir (e procurar entender) os seus alunos” (Menezes et al., 2014, p. 144). O ato de *ouvir* acontece em simultâneo com as intervenções dos alunos, pelo que, sob a perspetiva de Ferreira (2005, ref. por Menezes et al., 2014), o mesmo é de “natureza interpretativa, fortemente contextualizado, dado que o significado do que se ouve só pode ser interpretado tendo em conta a situação em que ocorre” (p. 145). De acordo com Davis (1996, 1997, ref. por Menezes et al., 2014), o *ouvir* pode ser subdividido em três modos: *avaliativo*, *interpretativo* e *hermenêutico*. O *ouvir avaliativo* objetiva avaliar o conhecimento dos alunos e não valoriza as suas intervenções para o enriquecimento da aula, enquanto o *ouvir interpretativo* objetiva a

participação ativa dos alunos, desafiando-os a explicar e a justificar as suas ideias (Menezes et al., 2014). Este modo de ouvir pode, no entanto, gerar alguma insegurança aos professores, principalmente aos mais jovens, por não saberem como gerir as contribuições dos alunos (Callahan, 2011, ref. por Menezes et al., 2014), uma vez que têm “respostas pré-estabelecidas em mente” (Davis, 1997, ref. por Menezes et al., 2014). Assim sendo, este *ouvir* do professor e, consequentemente, toda a dinâmica da aula ficarão dependentes da conduta da aula que antecipou (Menezes et al., 2014), carecendo as intervenções dos alunos de significado relevante. Relativamente ao *ouvir hermenêutico*, o professor procura que a dinâmica da aula seja centrada nas intervenções dos alunos. Neste caso, o professor manifesta interesse em compreender as suas ideias e em negociar com eles os significados, “pensando *com* eles e não *por* eles” (Yackel, Stephan, Rasmussen & Underwood, 2003, ref. por Menezes et al., 2014, p. 145).

Ainda sobre o *ouvir*, Even e Wallach (2003, ref. por Menezes et al., 2014) e Wallach e Even (2005, ref. por Menezes et al., 2014) referem alguns dos desafios que se colocam ao professor, tais como o *sobreouvir*, o *subouvir*, o *não ouvir de todo* e o *ouvir tendencioso*. O primeiro refere-se ao que o professor ouviu e que não foi, efetivamente, dito pelos alunos, podendo o professor repetir as suas reações, mas acrescentar mais informações, e o segundo refere-se a uma seleção (intencional ou não), por parte do professor, daquilo que ouviu e “que lhe interessa ou convém para continuar a interação” (p. 146). Sobre o terceiro desafio, o professor não ouve ou ignora totalmente o que ouviu, e, por último, o *ouvir tendencioso* acontece quando o professor “ouve o que os alunos dizem de acordo com as expectativas que tem, por exemplo, acerca dos conhecimentos dos alunos ou das suas capacidades” (p. 146).

Por fim, a ação discursiva *responder* surge sempre após as anteriores e corresponde à gestão, por parte do professor, das intervenções dos alunos (Menezes et al., 2014). Segundo os autores, são vários os desafios que se colocam ao professor, nomeadamente como “reagir às intervenções dos alunos sem lhes dar demasiada informação (mantendo o nível cognitivo (Stein & Smith, 1998) da tarefa/questão inicial) [e como] lidar com respostas incorretas ou incompletas tornando-as objeto de discussão (Nicol, 1999; Tomás Ferreira, 2005)” (p. 148). Ao *responder*, o professor pode “dar uma resposta direta, fornecer uma explicação ou informação adicional, evitar a validação de respostas, confrontar respostas de alunos” (Nicol, 1999, ref. por Menezes et al., 2014, p. 147) e julgar acerca da correção das respostas dos mesmos (Menezes et al., 2014). No caso das

respostas de julgamento, o professor pode recorrer, apenas, a “expressões faciais ou [...] elogios ou sanções mais ou menos explícitas” (Menezes et al., 2014, p. 148). Nicol (1999, ref. por Menezes et al., 2014) e Tomás Ferreira (2005, ref. por Menezes et al., 2014) esclarecem, no entanto, que solicitar reações, explicações de ideias e raciocínios, assim como colocar novas questões ou reformular as anteriores, podem ser consideradas respostas apropriadas por parte do professor.

2. METODOLOGIA

O presente capítulo encontra-se organizado em quatro secções. Na primeira, descrevo o contexto da intervenção. Na segunda, refiro as opções metodológicas com as devidas justificações e descrevo o contexto de implementação do projeto. Na terceira, explico o processo de recolha de dados. Por fim, na quarta, explico o processo de tratamento e análise de dados, no qual refiro todo o procedimento de construção das categorias e das subcategorias de análise.

2.1. Contexto da intervenção pedagógica

O presente projeto de investigação foi desenvolvido numa turma de 5.º ano, numa escola básica do 2.º e do 3.º Ciclo do Ensino Básico localizada no concelho de Sesimbra.

A turma era constituída por vinte alunos, sendo catorze do sexo masculino e seis do sexo feminino, todos de nacionalidade portuguesa. No referido contexto, existia um aluno repetente e outros dois sinalizados com Necessidades Educativas Especiais, sendo que um apresentava défice de atenção e o outro dificuldades cognitivas de aprendizagem, necessitando ambos de mais tempo para consolidarem as suas aprendizagens. Globalmente, de acordo com a consulta do Projeto Curricular de Turma e com a entrevista prévia realizada à professora cooperante, os alunos caracterizavam-se por serem bastante empenhados, participativos, altruístas, reflexivos e curiosos, manifestando sempre um grande entusiasmo pela novidade, pela abordagem de novos conteúdos e por discussões que se geravam na lecionação das aulas com partilha de ideias e apresentação de

argumentos e contra-argumentos acerca dos assuntos estudados, o que significa que tinham uma elevada pré-disposição para a aprendizagem.

No que às aulas de Português diz respeito, de acordo com a entrevista prévia realizada à professora cooperante do estágio do 2.º Ciclo do Ensino Básico, até à data do início da minha intervenção, não tinham sido dinamizadas quaisquer discussões orais coletivas providas de intencionalidade pedagógica e a comunicação multimodal tinha sido pouco explorada fora de representações teatrais. A professora cooperante reconhece importância à oralidade e à partilha de ideias. No entanto, o trabalho desenvolvido resumia-se à proposta de tarefas sugeridas no manual ou a outro tipo de propostas pontuais e de cariz individual, geralmente, corrigidas oralmente ou no quadro, em grupo-turma. Estas propostas não promovem, de forma explícita, a aprendizagem pelo diálogo, visto serem inexistentes momentos próprios e intencionais para a partilha mútua de ideias e conhecimentos ou eventuais propostas de resolução dos estudantes sobre um determinado assunto. Pelo exposto, o projeto de investigação implementado constituiu uma novidade para os alunos daquela turma e, consequentemente, um desafio para mim mesma.

2.2. Opções metodológicas

Segundo Ponte (2002), “a investigação [...] pode assumir objectivos de natureza diversa, tendo em conta as preocupações e interesses dos respectivos actores” (p. 10). Numa investigação sobre a própria prática, o investigador interessa-se por um determinado problema e procura alargar os seus conhecimentos sobre ele, através de questões que surgem do problema ou que são geradas durante a fase de pesquisa (Lytle & Cochran-Smith, 1990), de forma a compreender as suas ações e a solucioná-lo, eventualmente.

O facto de ser eventual a solução do problema, afasta este meu projeto da perspetiva de investigação-ação, caracterizada por planos de trabalho imediatos que visam, de forma intencional, uma “mudança radical” (Ponte, 2002, p. 7). Assim, não tendo objetivado, com a implementação do presente projeto, qualquer mudança no contexto educativo onde intervém, inseri o presente estudo numa perspetiva de investigação sobre a minha própria prática, que reconhece nos professores o perfil de investigadores que procuram, sobretudo, compreender, com o seu sentido altamente crítico e disciplinado, a natureza dos problemas ou das situações, no contexto em que trabalham (Stenhouse, 1975).

A prática pedagógica relaciona-se com a planificação constante de atividades que os professores elaboram, segundo determinados objetivos (Ponte & Chapman, 2006). Conforme Alarcão (2001), desde os anos 30 que os professores têm vindo a ser idealizados, por alguns estudiosos como Stenhouse, como “investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes” (p. 2). Stenhouse (1975) defende que os professores que se enquadram nas características anteriores e que investigam a sua prática de uma forma metódica e sob um olhar crítico, têm um desenvolvimento curricular mais rico e, por isso, de acordo com Ponte (2002), dispõem de outros meios para interpretar os problemas decorrentes da sua prática e contribuem para a extensão do património cultural existente e para a compreensão dos problemas educativos estudados. Neste sentido, a reflexão sobre a minha própria prática revela uma predisposição para a aprendizagem e a preocupação em atribuir significado às minhas ações, constituindo-se como um avanço na minha prática pedagógica.

Estando este projeto relacionado com a investigação sobre a minha própria prática, considero que o mesmo se insere num paradigma interpretativo, caracterizado pela “preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva.” (Burrell & Morgan ref. por Afonso, 2014, p. 34) e que a sua natureza se classifica como sendo qualitativa, pois esta tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre um determinado assunto, num determinado contexto (Santos, 2000), onde “as abordagens [...] são concebidas como padecendo de um défice de objetividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspetivas dos autores individuais” (Afonso, 2005, p. 18).

Relativamente a esta abordagem de carácter qualitativo, Bogdan e Biklen (1994) mencionam cinco características que lhe estão associadas e que importa esclarecer, embora nem todas as investigações com este tipo de abordagem tenham de possuí-las na totalidade. Neste estudo, considero que estão presentes todas as características enunciadas pelos autores referidos, pelo que as explico de seguida.

Antes de mais, a investigação qualitativa é naturalista, uma vez que a recolha de dados é realizada no contexto onde o estudo é implementado (Bogdan & Biklen, 1994). No âmbito desta investigação, o local de recolha de dados foi o meu local de estágio e fui eu o principal instrumento dessa mesma recolha.

Além de naturalista, a investigação qualitativa é, também, descritiva, no sentido em que os dados recolhidos se apresentam sempre em forma de “palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Durante a fase de recolha de dados, recorri a notas de campo variadas que procuraram traduzir aquilo que observei e que ouvi e aquilo que poderia ser pertinente registar para, mais tarde, refletir.

Outra das características enunciadas pelos autores é o interesse objetivo do investigador no processo e não somente ou não tanto nos resultados ou produtos obtidos (Bogdan & Biklen, 1994). A pertinência desta investigação relaciona-se com a reflexão sobre a minha própria prática e com a análise de um determinado conjunto de aspetos que me possibilitam compreender as minhas ações, isto é, todo o processo inerente à dinamização de discussões orais coletivas.

Como quarta característica Bogdan e Biklen (1994) mencionam a forma indutiva como os dados são analisados pelos investigadores qualitativos. De certa forma, as características relacionam-se entre si e esta quarta está intimamente relacionada com a anterior, na medida em que esta análise pressupõe uma investigação do particular para o geral, funcionando como um “funil” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), o que facilita o processo de reflexão sobre a minha prática.

Por fim, a última característica, mas não a menos importante, diz respeito à atribuição de significado por parte do investigador (Bogdan & Biklen, 1994). Os mesmos autores consideram-na de “importância vital” (p. 50), já que, neste tipo de investigações, a recolha dos significados que os atores do contexto em estudo atribuem às suas ações contribui para que os próprios se inteirem da “dinâmica interna das situações” (p. 51).

2.3. Processo de recolha de dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), num estudo de abordagem qualitativa, o investigador é o “instrumento principal” (p. 47) e, por isso, toda e qualquer recolha de dados é por si efetuada através de técnicas específicas. Estas técnicas podem ser organizadas em dois grandes conjuntos: documentais e não documentais, sendo que, na abordagem qualitativa, as técnicas mais comuns, segundo Ponte (2002), são a “observação, a entrevista e a análise de documentos” (p. 14).

Além das técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados a que um investigador pode recorrer, é possível, também, recorrer a meios de registo de dados que garantem a sua conservação na íntegra, como são exemplos as gravações áudio e as gravações vídeo, que explico adiante.

2.3.1. Observação-participante

A técnica da observação-participante caracteriza-se pela presença e participação efetivas do observador no contexto em que o estudo decorre (Gil, 1991). Neste trabalho, assumi um papel ativo no contexto, uma vez que fui professora estagiária da turma já referida. Além de orientar as aprendizagens dos alunos, fiz parte integrante daquele contexto, durante todo o tempo da minha intervenção, o que significa que tive um papel participante no mesmo. Assumindo-me como participante e sabendo que o foco do estudo foi a investigação sobre a minha própria prática, tornou-se pertinente recolher alguns dados a partir daquilo que observei e que, posteriormente, cruzei com dados provenientes de outras técnicas de recolha de dados e, consequentemente, de outros instrumentos de recolha e de registo.

Os instrumentos de registo de dados que utilizei, no âmbito da técnica da observação-participante, foram as notas de campo, que “permitem recolher informação relevante, nomeadamente através de sinais ou “traços” de usura que permitem inferir sobre a intensidade e natureza da sua utilização” (Lee ref. por Afonso, 2005, p. 97). Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo constituem-se como o “relato escrito” (p. 150) de tudo aquilo que se considera pertinente registar para poder complementar todos os outros dados recolhidos, refletir e responder de forma consciente às questões que surgiram a partir do problema de investigação. As notas de campo foram minhas aliadas ao longo de todo o processo, uma vez que serviram como recolha de dados importantes, mas, sobretudo, como notas explícitas e relevantes para a posterior reflexão sobre as situações. Deste modo, atribuí às notas de campo um papel fundamental neste trabalho, na medida em que pude registar os meus pensamentos, sentimentos e ideias, durante o período da minha intervenção, com o intuito de poder recordá-los, pois jamais seriam observáveis numa gravação áudio ou vídeo.

Relativamente aos meios de registo de dados, recorri ao registo vídeo, que foi de extrema importância no desenvolvimento deste estudo. Este meio de registo permite que a

informação seja arquivada e consultada sempre que necessário (Máximo-Esteves, 2008), sendo ideal para registrar a multimodalidade da comunicação, que foi parte integrante do projeto e englobou estratégias e recursos diversificados. Ao utilizar o registo vídeo para registrar os modos semióticos utilizados, registei, também, a dinâmica das aulas e as ações discursivas a que recorri, pelo que este meio de registo me permitiu refletir sobre as minhas ações, contribuindo, portanto, para compreender a minha própria prática na dinamização de discussões orais coletivas em Português. Importa referir que o meio de registo referido se encontra na minha posse, arquivado, uma vez que não é reproduzível no formato do presente relatório.

2.3.2. Entrevistas

Como referem Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134) ou, neste caso, como os sujeitos interpretam aspetos relacionados com a minha prática.

As entrevistas podem variar quanto ao seu grau de estruturação (Bogdan, & Biklen, 1994). No âmbito desta investigação, optei pela realização de entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de um guião (Afonso, 2005; Máximo-Esteves, 2008), que “deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (Afonso, 2005, p. 106). Não obstante, apesar de orientadas por um guião, as entrevistas semiestruturadas têm um carácter flexível, na medida em que possibilitam algumas improvisações durante a sua realização (Charoux, 2006). Assim sendo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), este grau de estruturação compromete a compreensão do investigador quanto à forma como os entrevistados pensam e organizam o tema, possibilitando, porém, a obtenção de dados comparáveis, que o ajudam a compreender melhor aspetos inerentes ao estudo e a atingir os objetivos da investigação.

Os inquéritos por entrevista foram realizados à professora cooperante, em dois momentos distintos do período de estágio: antes e após. A transcrição das entrevistas e os respetivos guiões encontram-se em apêndice. Relativamente à entrevista que foi realizada num momento prévio, foi pertinente fazê-lo, já que pude perceber, junto da professora da

turma, como se caracterizavam os alunos, como eram lecionadas as aulas de Português e se a implementação das atividades constituiria uma novidade para os mesmos. Por esta razão, a referência à entrevista prévia só consta neste capítulo. Quanto à entrevista que realizei posteriormente, a sua pertinência prendeu-se com o procurar perceber, junto da professora cooperante, que acompanhou todo o meu trabalho, que aspetos foram melhor conseguidos e que aspetos deverei repensar/melhorar, assim como quais os contributos que as discussões orais coletivas tiveram no desenvolvimento de aprendizagens dos alunos sobre os temas discutidos.

Para registo de dados, recorri ao áudio, que se revelou como meio fundamental de registo, no momento das entrevistas, pois a perspectiva da entrevistada foi útil, também, para a reflexão sobre a minha própria prática. Como tal, foi, de todo, conveniente ter os registos da comunicação na íntegra, para, posteriormente, poder consultá-los sem o prejuízo de omissões de trechos das mensagens. Neste caso, não objetivando mais do que registar a comunicação oral que se estabeleceu, recorri ao registo áudio, que, como atenta Máximo-Esteves (2008), garante um elevado grau de fidelidade no registo de dados provenientes de conversações, como é o caso da entrevista.

2.3.3. Análise documental

Por análise documental entende-se as diferentes formas de representação do conteúdo dos documentos selecionados com o objetivo de facilitar a sua consulta (Bardin, 1977). Assim, após a análise dos documentos, fiz a sua interpretação e descrevi o seu conteúdo, para que, nas eventuais consultas futuras, não tivesse de voltar a analisá-los.

Na estipulação dos documentos que analisei, tive em consideração os seguintes aspetos referidos por (Bell, 1977): (i) a sua natureza, (ii) a sua localização, (iii) a sua seleção e (iv) a sua análise crítica. Como tal, os documentos que selecionei correspondem às planificações que construí para a implementação das atividades, às notas de campo que elaborei após a dinamização das atividades e às produções dos alunos registadas na fase de dinamização das mesmas.

2.4. Processo de tratamento e análise de dados

No desenvolvimento de um projeto de investigação, após a recolha de dados, que se constitui como “a fase inicial do trabalho empírico” (Afonso, 2005, p. 111), é essencial organizá-los e interpretá-los para se proceder à “efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico)” (Afonso, 2005, p. 111).

Os dados recolhidos para efeitos de realização do presente projeto apresentam diversos formatos, pelo que, para sua análise, optei por recorrer a uma forma metódica de tratamento dos mesmos que se caracteriza por apresentar “um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhaut, 1992, p. 227): a análise de conteúdo. “A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (Bardin, 1977, p. 31) que permite comunicar aos outros, de forma organizada e clara, a interpretação de todo o material reunido a partir da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Afonso (2005), os dados podem ser agrupados em duas categorias: métodos qualitativos e métodos quantitativos, sendo que, muitas vezes, na sua análise, os métodos são analisados em conjunto.

Os métodos quantitativos permitem obter uma leitura mais rápida dos dados organizados em gráficos, esquemas, tabelas ou quadros e números, resultantes de “um processo de mediação de variáveis, através do qual se atribuíram números em função de regras pré-estabelecidas” (Afonso, 2005, p. 116) e se definiu uma escala. No âmbito deste projeto, selecionei variáveis quantitativas na análise da dinâmica das atividades, no que respeita à origem das interações e às ações discursivas da minha comunicação registadas, optando por representá-las em tabelas.

Já os métodos qualitativos são “organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo” (Afonso, 2005, p. 118), através de uma “análise textual” (Coutinho, 2011, p. 192), resultando num “processo muito mais ambíguo, moroso [e] reflexivo” (Afonso, 2005, p. 118). Para tratamento e análise dos dados qualitativos, embora também apresentados em tabelas, optei por seguir o modelo proposto por Merriam (1988) e um trabalho proposto por Santos e Pinto (2008). Merriam (1988) apresenta três componentes relativas ao seu modelo: redução, apresentação e interpretação dos dados. Segundo a autora, a redução dos dados corresponde à seleção, à simplificação e à organização dos dados que foram recolhidos ao longo do desenvolvimento do presente projeto. A apresentação dos dados relaciona-se com a capacidade que o investigador tem de

compactar e organizar os dados, apresentando-os de forma inequívoca, para poder compreender aspetos relacionados com as questões do estudo. Por último, a interpretação dos dados prende-se com a interpretação e a retirada de conclusões realizadas a partir dos dados que foram reduzidos e analisados. Santos e Pinto (2008), por sua vez, propõem um trabalho que auxilia os professores na reflexão sobre a sua prática respeitante ao *feedback* oral. Neste, os autores apresentam três dimensões a considerar: a dinâmica (produtores e recetores das intervenções), o foco (área de atividade) e o significado (sentido pedagógico). Para análise de conteúdo, selecionei as dimensões da dinâmica e do significado.

No presente projeto, incidi o tratamento e a análise dos dados em três momentos distintos. O primeiro ocorreu durante a preparação das atividades, o segundo ocorreu em contexto de estágio, durante a dinamização das mesmas, e o terceiro ocorreu numa fase posterior, em momentos de reflexão que aconteceram após o término das atividades. No primeiro, tratei e analisei os dados relativos às planificações; no segundo, recorri às aulas gravadas em vídeo; e, por último, no terceiro, servi-me das notas de campo e da entrevista realizada à professora cooperante, já depois de ter o estágio concluído. Sempre que pertinente, recorri a exemplos e episódios para ilustrar as minhas interpretações, sendo que os exemplos se referem, apenas, aos meus discursos e os episódios se diferenciam dos exemplos, na medida em que englobam intervenções dos alunos. A apresentação baseou-se num sistema de categorias e subcategorias de análise que construí, tendo em conta os momentos explicitados (Tabela 1).

Tabela 1: Sistema de categorias e de subcategorias de análise dos dados.

Momentos	Categorias de análise	Subcategorias de análise
Preparação das atividades Dinamização das atividades	Origem das interações	Interações entre professora-alunos (PA) Interações entre alunos-professora (AP) Interações entre alunos-alunos (AA)
	Ações discursivas	Explicar (E) Questionar (Q) Responder (R)
	Modos semióticos	Verbal (V) Paraverbal (PV) Não-verbal (NV)
Pós-dinamização das atividades	Inquietações	-

Relativamente aos momentos de preparação e de dinamização das atividades, construí as seguintes categorias: (i) origem das interações; (ii) ações discursivas; e (iii) modos semióticos (Tabela 1). Já no que respeita às subcategorias, construí as seguintes: (i)

interações entre professora-alunos, (ii) interações entre alunos-professora e (iii) interações entre alunos-alunos (origem das interações); (iv) explicar, (v) questionar e (vi) responder (ações discursivas); e (vii) verbal, (viii) paraverbal e (ix) não-verbal (modos semióticos) (Tabela 1). No momento de dinamização, para cada uma das atividades, considerei as subfases da introdução (apresentação do problema e tentativa de resolução do problema) e do desenvolvimento (discussão oral coletiva acerca do problema) e a fase da conclusão (resolução do problema) (Amor, 2003). Quanto ao momento de pós-dinamização das atividades, defini uma única categoria de análise relacionada com inquietações (Tabela 1).

De referir que, nos momentos de preparação e de dinamização das atividades, não considerei a ação discursiva *ouvir*, na medida em que, apesar de se encontrar implícita em qualquer uma das planificações, já que todas as atividades resultaram em discussões com trocas constantes de questões e respostas, que, naturalmente, implicam a escuta ativa, no momento de dinamização das atividades, a ação aconteceu em simultâneo com as intervenções dos alunos, não sendo diretamente audível ou observável, quando comparada com as restantes ações (Menezes et al., 2014).

Importa, por fim, esclarecer que, Bogdan e Biklen (1994) sugerem que as categorias de análise sejam criadas à medida que os dados vão sendo recolhidos, no entanto, o sistema apresentado foi construído, apenas, na fase de realização da análise da intervenção pedagógica. No presente projeto, o enquadramento teórico forneceu a base dos conceitos a partir dos quais os dados foram categorizados, tendo sido realizada a sua interpretação com base nos significados que construí, isto é, nos sentidos pedagógicos que lhes atribuí e nas relações que estabeleci entre eles, a partir da redução, simplificação e organização dos dados. Ressalvo, por isso, que, na análise de conteúdo, adotei uma perspetiva de natureza interpretativa, centrada na “construção de significado, isto é, [...] na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos” (Afonso, 2005, p. 116), e que, apesar de se caracterizar como sendo complexa, multifacetada, subjetiva e reflexiva (Máximo-Esteves, 2008), contribui para que o professor amplie “o conhecimento e a compreensão [...] acerca do seu contexto de trabalho” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104).

3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo visa apresentar as atividades que foram implementadas no estágio, no âmbito deste projeto, desde a sua concepção até à sua implementação. Todas elas, num total de cinco, foram pensadas e articuladas entre si, no sentido de se adequarem aos conteúdos que lecionei nos diferentes momentos da sua implementação, resultando numa sequência didática que gerou cinco discussões orais coletivas. Cada uma das atividades foi dinamizada segundo uma mesma estrutura pré-definida: (i) apresentação do problema (introdução); (ii) tentativa de resolução do problema (introdução); (iii) discussão oral coletiva acerca do problema (desenvolvimento); e (iv) resolução do problema (conclusão). De referir que a intervenção pedagógica foi discutida com o professor orientador e aceite pela professora cooperante e que a colega de estágio auxiliou a dinamização das atividades nalguns momentos da minha intervenção.

3.1. Da concepção à planificação das atividades

Antes de iniciar a minha intervenção no contexto de estágio, não tinha quaisquer atividades pensadas, mas tinha um objetivo: dinamizar discussões orais coletivas. Prestes a iniciar o estágio em Português, organizei uma tabela com os conteúdos¹⁹ que teria de lecionar durante o tempo da minha intervenção, de modo a facilitar, não só a organização das aulas, mas, também, a concepção das atividades para o projeto (Tabela 2).

¹⁹ O termo “conteúdos” é respeitante a domínios de aprendizagem intrínsecos à disciplina (Amor, 2003), não correspondendo, necessariamente, aos conteúdos referidos no *Programa e Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Básico* (2015).

Tabela 2: Conteúdos a lecionar durante o tempo da minha intervenção.

Domínio	Conteúdos
Educação Literária	Oito poemas de Luísa Ducla Soares Obra <i>O pássaro da cabeça e mais versos para crianças</i> , de Manuel António Pina
Leitura e Escrita	Textos não literários
Gramática	Tempos e modos verbais Verbo principal e verbo auxiliar Preposições Advérbios Funções sintáticas: tipos de sujeito Recursos expressivos: personificação e enumeração

Inicialmente, pensei em implementar atividades relacionadas com os textos não literários porque, dentre os conteúdos que teria de lecionar, era o que mais me despertava interesse, uma vez que, repensando toda a minha escolaridade, não me recordo de ter realizado qualquer tipo de trabalho explícito sobre o assunto, ainda que sempre tivesse tido contacto com textos não literários, através de jornais, da televisão e da Internet, por exemplo. Todavia, durante o período de estágio, as planificações das aulas foram sofrendo alterações em função das necessidades e dos imprevistos que surgiram. Apercebi-me de que não chegaria a lecionar o grande tema dos textos não literários, pelo que as atividades foram planificadas à medida que fui lecionando os conteúdos.

Iniciei a minha intervenção com a leção de poemas. Jamais tinha considerado planificar uma atividade sobre o assunto porque não me sentia confiante. Percebi, porém, que o tema iria prolongar-se no tempo. Com cinco semanas de estágio em Português, não me restava muito tempo para implementar a primeira atividade para o projeto. Dinamizar uma discussão oral coletiva acerca de um assunto com o qual me sentia pouco à-vontade, constituía, para mim, um verdadeiro desafio, pelo que assumi que queria superar-me e, por isso, defini, em conjunto com o professor orientador do projeto, que a primeira atividade seria questionar os alunos acerca do conceito de poema. Esta ideia surgiu da suspeita de que os alunos, apesar de estudarem poemas desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, não seriam capazes de explicitar o conceito. Baseando-me na minha própria experiência enquanto aluna, recordo-me de ter estudado diversos poemas, ao longo da minha escolaridade, mas nunca o conceito. Até me inteirar do assunto, eu própria me questionava sobre o que é, afinal, um poema, pelo que decidi arriscar.

Após a conceção da primeira atividade, tive algumas ideias para conceber a segunda, pois, durante a minha intervenção no estágio, apercebi-me de que os alunos utilizavam os termos “poema” e “poesia” como sinónimos. Neste sentido, determinei com o professor

orientador que seria interessante questionar os alunos acerca do assunto logo após a conclusão do conceito de poema. Por esta razão, a primeira e a segunda atividades foram realizadas no mesmo dia, dando origem a duas discussões orais coletivas.

Nesta fase, apercebi-me de que, apesar de não ter tido oportunidade de lecionar textos não literários, podia introduzir o assunto. Assim, discuti com o professor orientador possíveis atividades que conduzissem os alunos a concluir que, a partir de diferentes textos, é possível identificarmos diferenças e semelhanças entre si e categorizá-los como textos literários e textos não literários. Porém, apesar da ideia, era inexistente um fio condutor entre estas atividades e as anteriores, o que me causou algum incômodo.

Dinamizada a primeira discussão, constatei que o termo “texto” tinha sido utilizado com recorrência, embora suspeitasse que os alunos não soubessem defini-lo, tal como não sabiam definir “poema”. Posteriormente, percebi que seria interessante os alunos refletirem sobre o conceito, analisando os textos que tinha pensado disponibilizar-lhes com as atividades da identificação das diferenças e das semelhanças. Além disso, considerei que esta atividade constituiria o fio condutor inexistente entre as atividades anteriores e as seguintes, estabelecendo uma lógica entre elas, pelo que ficou decidido que a terceira atividade do projeto seria desafiar os alunos a refletirem sobre o conceito de texto.

Relativamente às atividades seguintes, considerei pertinente que os alunos chegassem a diferentes conclusões a partir da identificação das diferenças e das semelhanças entre os textos que lhes teriam sido disponibilizados na terceira atividade. Em discussão com o professor orientador, optei por conceber duas atividades. Para a quinta e sexta atividades, defini com o professor orientador que, respetivamente, os alunos teriam de concluir acerca dos diferentes tipos de texto, analisando as suas diferenças, e de categorizá-los como textos literários ou textos não literários, a partir das semelhanças identificadas.

Importa esclarecer que todos os recursos foram selecionados, tendo em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos, os conteúdos que já tinham estudado e o eventual interesse que podia ser-lhes despertado.

3.2. Da planificação à implementação das atividades

As atividades foram implementadas de acordo com a disponibilidade do calendário letivo e as suas planificações encontram-se em apêndice. Todas as atividades foram implementadas em aulas de 100 minutos, porém, cada uma teve a duração aproximada de 50 minutos e a sua própria metodologia de trabalho, que diferiu, apenas, na última atividade (Tabela 3). Esta diferença relacionou-se com o facto de considerar pertinente que os alunos analisassem um maior número de textos. Na atividade anterior, ao entregar dois textos de cinco a cada par, os alunos não tiveram oportunidade de analisar os textos que não lhes entreguei, pelo que os colegas tiveram de fazer um breve resumo oral sobre os mesmos, de modo a que todos se inteirassem dos assuntos. Para que a situação não voltasse a repetir-se, optei por agrupar, na última atividade, os pares (grupos de quatro elementos) que, na atividade anterior, tinham analisado diferenças em diferentes tipos de texto. Neste caso, entreguei a cada grupo quatro textos de cinco, por considerar que cinco seriam demasiados. Esta organização encontra-se explícita adiante, na descrição de cada uma das atividades (Figura 6 e Figura 11).

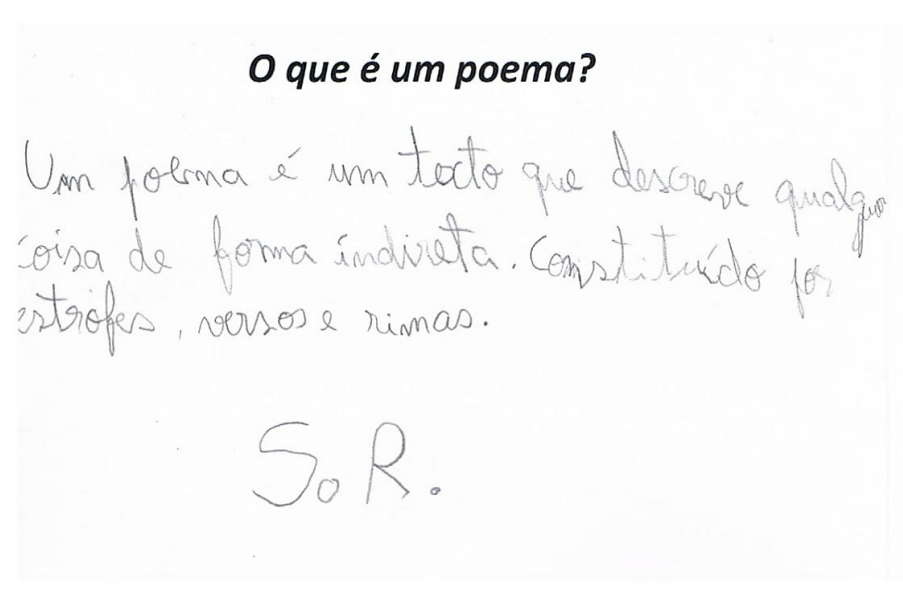
Tabela 3: Plano de atividades.

Atividades	Objetivos das atividades	Metodologias adotadas	Datas da implementação
Atividade 1 – <i>O que é um poema?</i>	Definir conceito	Trabalho em pares	28 de abril de 2016
Atividade 2 – <i>Fazer poesia sem ser poeta</i>	Relacionar conceitos		
Atividade 3 – <i>O que é um texto?</i>	Definir conceito		9 de maio de 2016
Atividade 4 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que diferenças?</i>	Identificar diferenças e classificar textos		
Atividade 5 – <i>Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?</i>	Identificar semelhanças e classificar textos	Trabalho em grupos de quatro elementos	12 de maio de 2016

3.2.1. Atividade 1 – *O que é um poema?*

Na sequência do estudo de poemas, desafiei os alunos a pensarem sobre o conceito de poema. Num primeiro momento, partilharam algumas ideias acerca do conceito e, de seguida, a pares, registaram, numa folha própria, o que entendiam por poema (Figura 1).

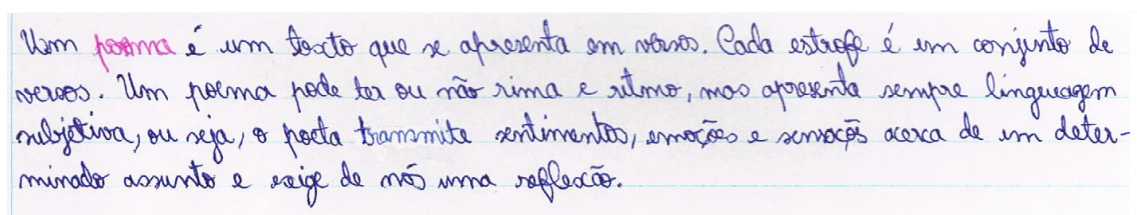
Figura 1: Registro de um par de alunos acerca do conceito de poema, na dinamização da Atividade 1 – *O que é um poema?*.



As respostas dos alunos foram transcritas para um diapositivo e projetadas no quadro pela colega de estágio. Gerou-se uma discussão oral coletiva em torno dos argumentos e dos contra-argumentos apresentados pelos alunos, bem como dos textos que foram projetados (poema e texto escrito em versos), de modo a auxiliá-los a refletirem sobre o conceito e a validarem ou refutarem as suas respostas.

Num último momento, registou-se a conclusão, isto é, a resposta ao problema (Figura 2).

Figura 2: Registro da conclusão da Atividade 1 – *O que é um poema?*.

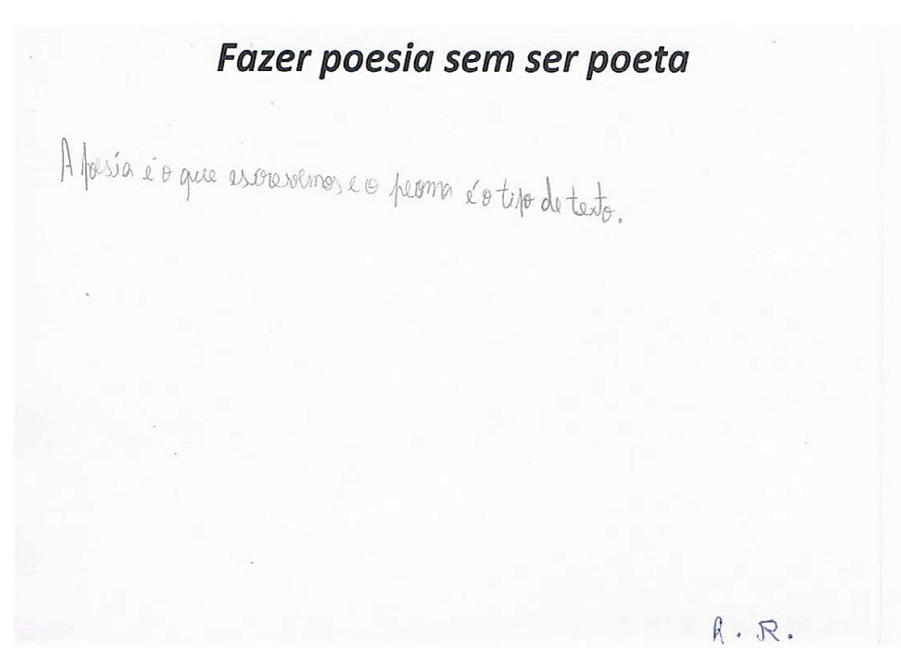


3.2.2. Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*

Esta atividade foi pensada na sequência da anterior por ter experienciado, na turma, a sinonímia atribuída às palavras poema e poesia. Após a conclusão do conceito de poema, provoqueei os alunos, sugerindo-lhes que, no conceito, em vez da escrita de “poema”, poderíamos ter escrito “poesia”.

Os alunos compartilharam algumas ideias iniciais e, de seguida, a pares, registaram e justificaram, numa folha própria, se consideravam ou não a existência de sinonímia entre as palavras referidas (Figura 3).

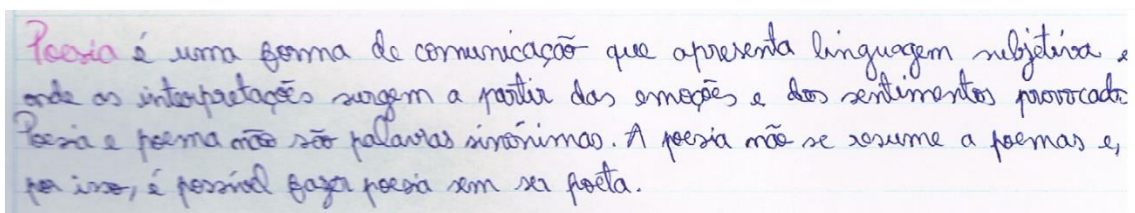
Figura 3: Registo de um par de alunos acerca dos conceitos de poema e poesia, na dinamização da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*.



As respostas dos alunos foram transcritas para um diapositivo e projetadas no quadro pela colega de estágio, gerando uma discussão oral coletiva. Durante este momento, apresentei vários recursos aos alunos, nomeadamente ilustrações de poemas, poesia visual, prosa poética e músicas (instrumental em piano de *Possibility*, de Lykke Li: <https://www.youtube.com/watch?v=13vi1TUDP9g>; *Um Brinde à Amizade*, de Boss AC e Gabriel O Pensador: <https://www.youtube.com/watch?v=W8jaOQ639ds>), auxiliando-os na sua reflexão. Depois de discutidas as formas de poesia apresentadas, os alunos discutiram as suas próprias ideias e, para encerrar a discussão, questionei-os acerca do título da atividade, *Fazer poesia sem ser poeta*, objetivando provocá-los e ajudá-los a concluir acerca do conceito de poesia.

Por fim, registou-se o conceito estudado e esclareceu-se o título da atividade (Figura 4).

Figura 4: Registro da conclusão da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*.



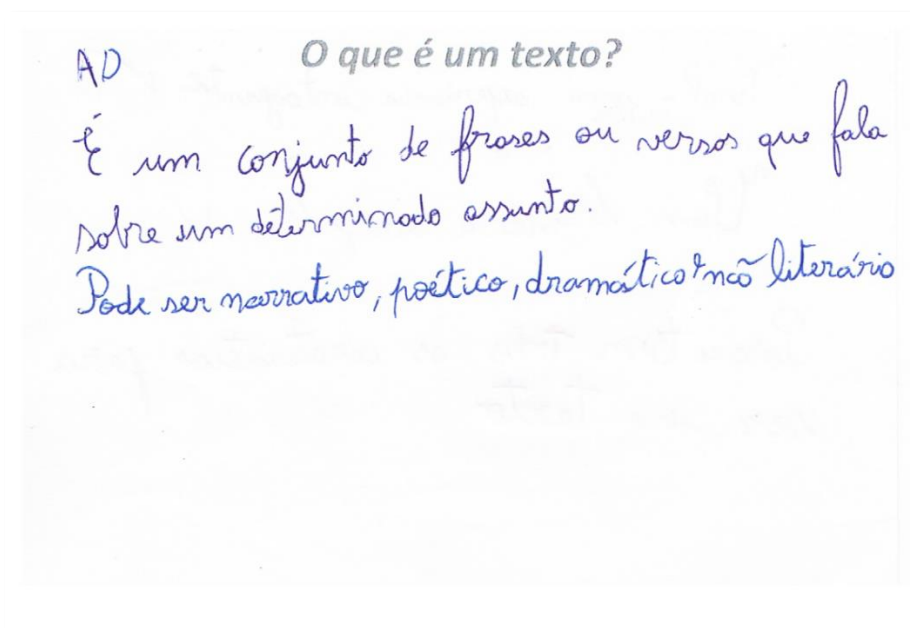
Poesia é uma forma de comunicação que apresenta linguagem subjetiva e onde as interpretações surgem a partir das emoções e dos sentimentos provocados. Poesia e poema não são palavras sinônimas. A poesia não se resume a poemas e, por isso, é possível fazer poesia sem ser poeta.

3.2.3. Atividade 3 – *O que é um texto?*

A concepção desta atividade surgiu no seguimento da primeira, uma vez que, no conceito de poema, foi registado o termo “texto”, que foi referido com frequência na mesma atividade. Neste sentido, os alunos foram desafiados a pensarem sobre o conceito e a partilharem algumas ideias.

Seguiu-se o registo, a pares, do que entendiam pelo conceito, numa folha própria (Figura 5).

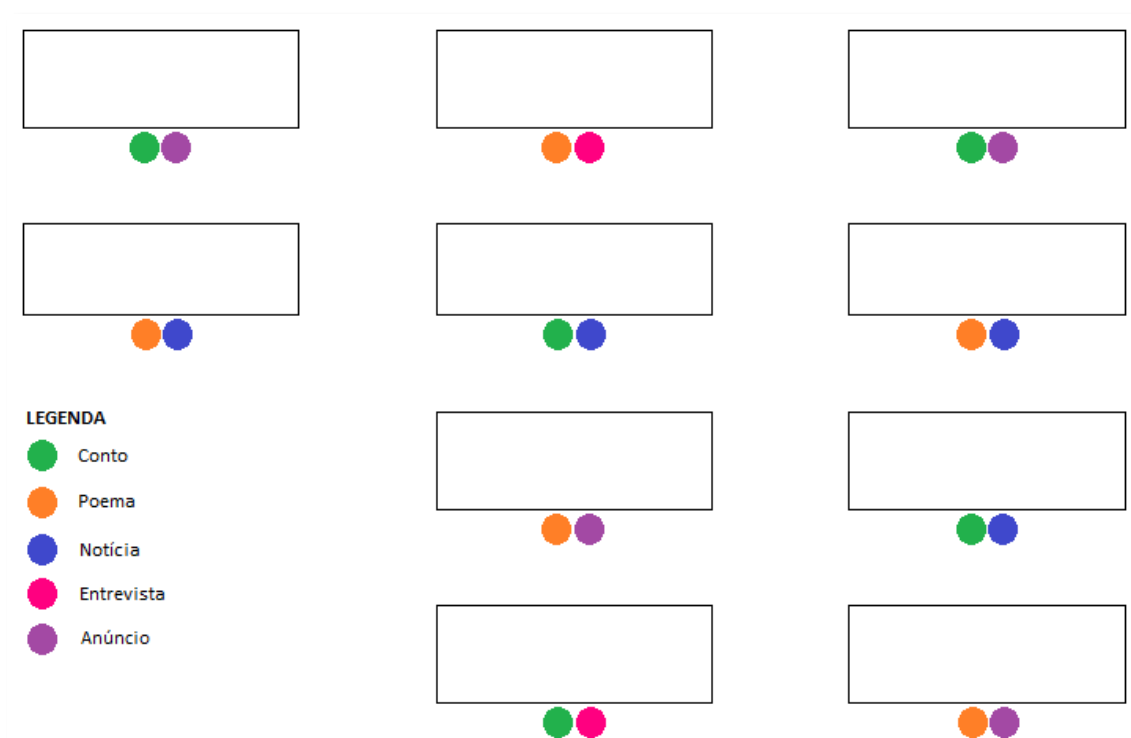
Figura 5: Registro de um par de alunos acerca do conceito de texto, na dinamização da Atividade 3 – *O que é um texto?*.



AD O que é um texto?
É um conjunto de frases ou versos que fala sobre um determinado assunto.
Pode ser narrativo, poético, dramático e não literário

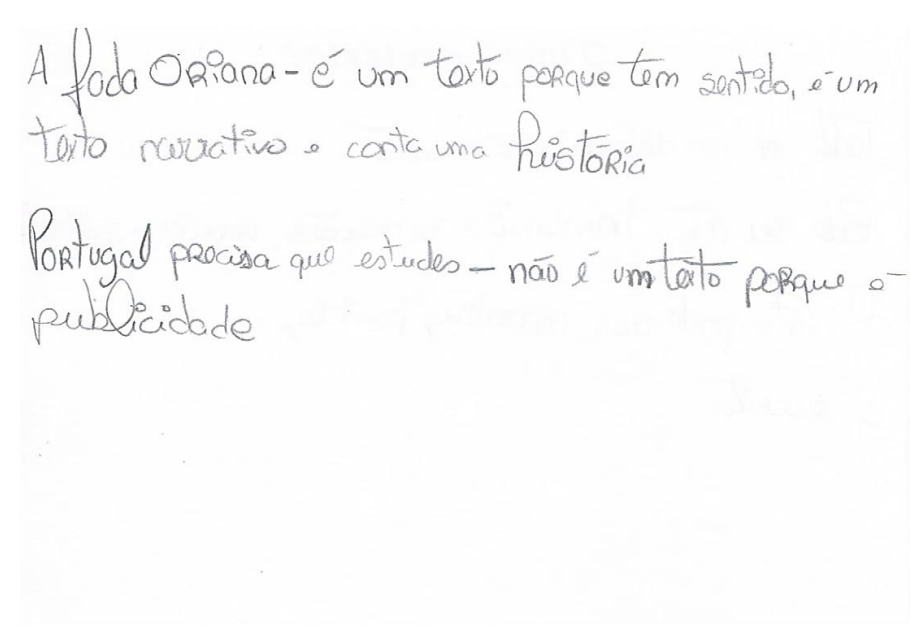
Durante a discussão oral coletiva, foram entregues a cada par de alunos dois tipos de texto (literário e não literário), auxiliando-os na sua reflexão acerca do conceito (Figura 6).

Figura 6: Distribuição dos textos pelos pares de alunos, na dinamização da Atividade 3 – *O que é um texto?*.



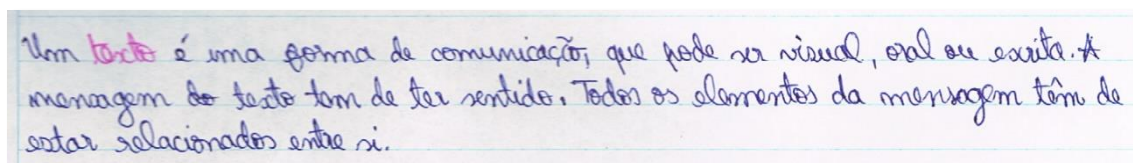
No verso da folha onde registaram as suas ideias iniciais, pedi aos pares que justificassem se os documentos que lhes tinha entregado eram ou não textos, dando continuidade à discussão que se tinha gerado (Figura 7).

Figura 7: Registos de um par de alunos acerca da classificação dos recursos que lhe foram disponibilizados (textos ou não textos) na dinamização da Atividade 3 – *O que é um texto?*.



As respostas dos alunos foram transcritas para um diapositivo e projetadas no quadro com o auxílio da colega de estágio. Após validadas algumas ideias em resposta ao problema apresentado, registou-se o conceito de texto (Figura 8).

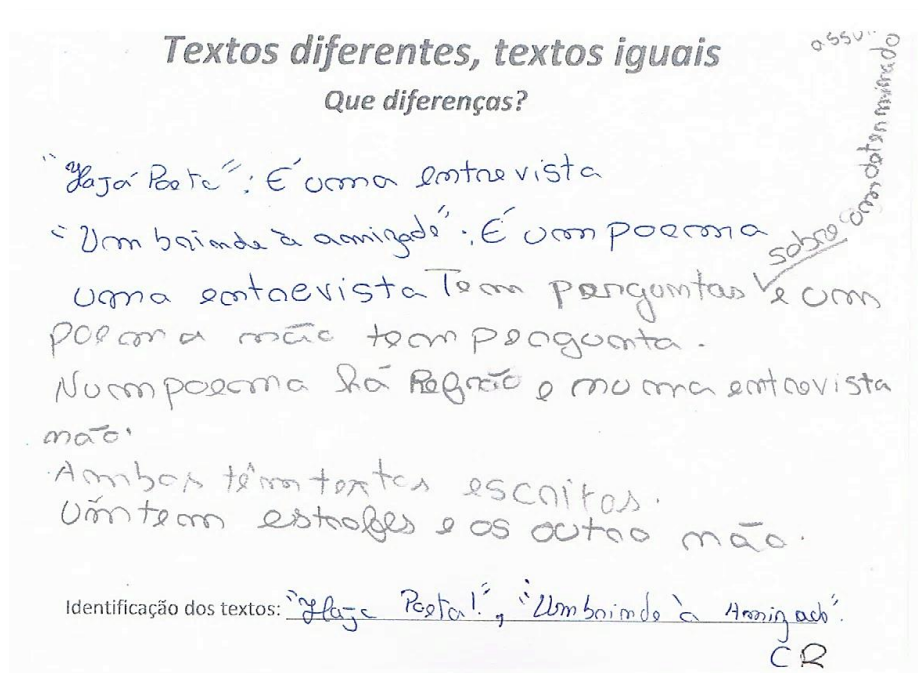
Figura 8: Registo da conclusão da Atividade 3 – *O que é um texto?*.



3.2.4. Atividade 4 – *Textos diferentes, textos iguais: que diferenças?*

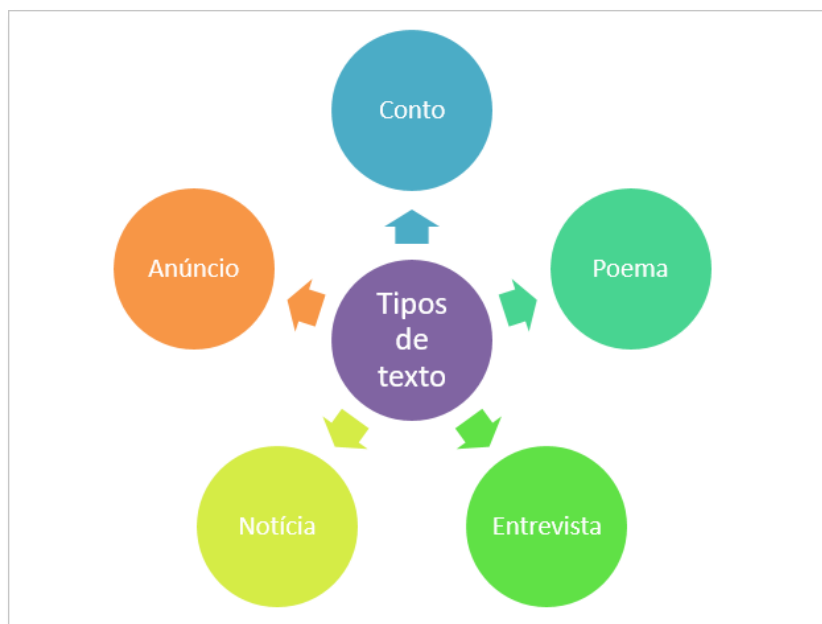
Na sequência da atividade anterior, desafiei os pares de alunos a procurarem diferenças entre os textos que lhes tinha entregado e a registá-las, numa folha própria (Figura 9).

Figura 9: Registos de um par de alunos acerca das diferenças que encontraram nos recursos que lhes foram disponibilizados na dinamização da Atividade 4 – *Textos diferentes, textos iguais: que diferenças?*.



As respostas dos alunos foram transcritas para um diapositivo e projetadas no quadro pela colega de estágio. Gerou-se uma nova discussão oral coletiva e concluiu-se acerca dos diferentes tipos de texto. A atividade terminou com a elaboração de um esquema para sistematizar os tipos de texto identificados, que teve a colaboração da colega de estágio (Figura 10).

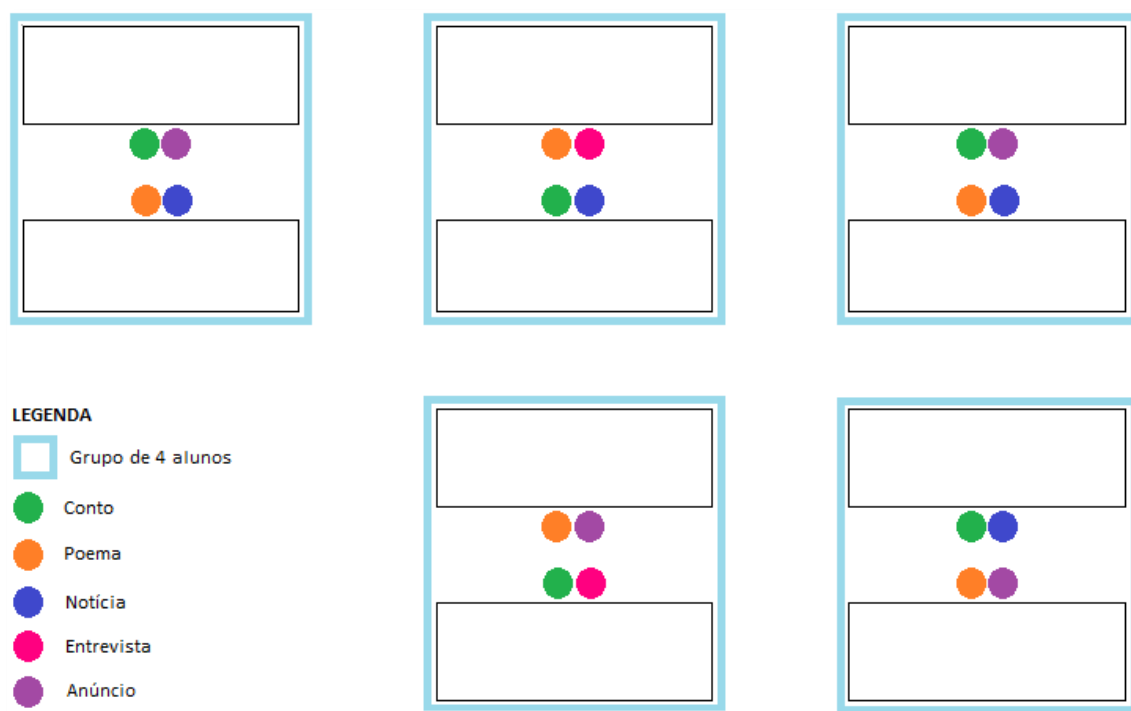
Figura 10: Esquema elaborado com os alunos para sistematizar os tipos de texto identificados na Atividade 4 – *Textos diferentes, textos iguais: que diferenças?*.



3.2.5. Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*

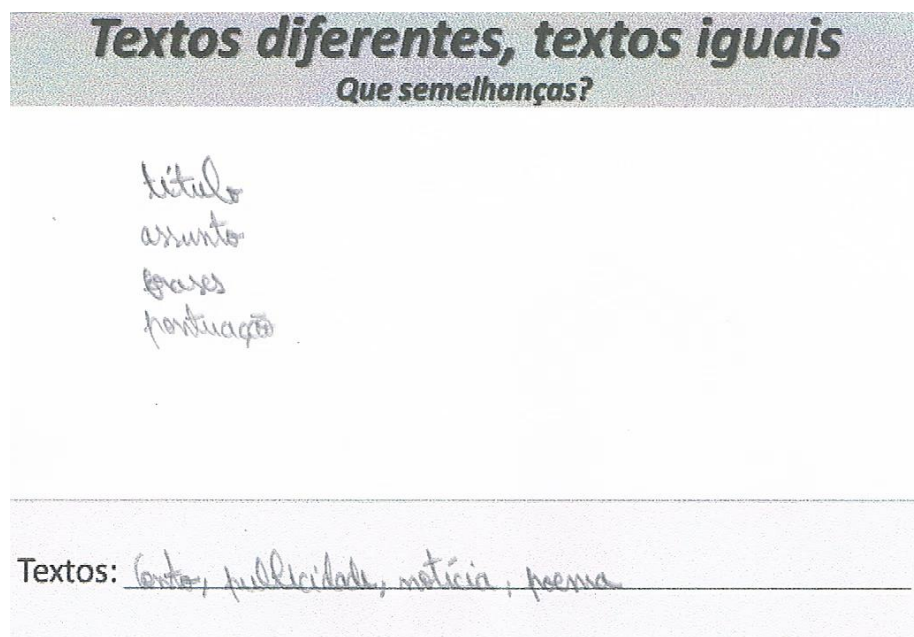
Esta atividade deu continuidade à anterior, constituindo-se como um desafio para os alunos, uma vez que lhes propus, depois de identificarem diferenças entre os textos, identificarem semelhanças entre eles, classificando-os, posteriormente, como textos literários ou textos não literários. Os alunos foram organizados em grupos, tal como já mencionado (Figura 11).

Figura 11: Distribuição dos textos pelos grupos de alunos, na dinamização da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*.



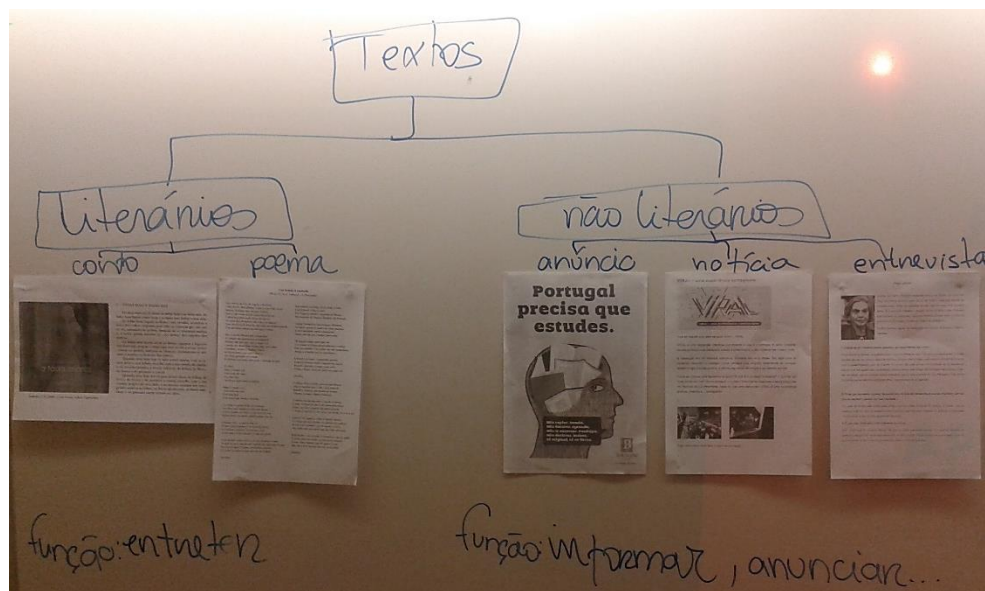
Num primeiro momento, numa folha própria, os grupos registaram as semelhanças que identificaram entre os diferentes tipos de texto (Figura 12).

Figura 12: Registo de um grupo de alunos acerca das semelhanças entre os textos que lhes foram disponibilizados na dinamização da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*.



Os registos dos alunos foram transcritos para um diapositivo, que foi projetado no quadro. Seguiu-se uma discussão oral coletiva sobre o assunto e uma conclusão, classificando cada um dos textos como literário ou não literário (Figura 13).

Figura 13: Registo da conclusão da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*.



4. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo encontra-se organizado em três secções. Na primeira, analisei se a origem das interações, as ações discursivas e os modos semióticos foram antecipados no momento de preparação das atividades. Na segunda, analisei as mesmas categorias no momento de dinamização das atividades, interpretando os seus significados. Ainda nesta secção, procurei compreender a utilidade da preparação das atividades para o momento da sua dinamização. Na terceira e última, propus-me identificar e investigar as principais inquietações que se colocaram na minha prática, enquanto dinamizadora das discussões orais coletivas analisadas. Em cada uma das secções, apresentei exemplos de discursos e episódios que ilustram o explicitado, salvaguardando que os mesmos nem sempre foram apresentados de acordo com uma ordem cronológica, por não ter considerado este aspeto condicionante na interpretação dos resultados obtidos.

Para análise, foram selecionadas três atividades: Atividade 1 – *O que é um poema?*; Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*; e Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*. A seleção baseou-se nos seguintes critérios: definição de objetivos, metodologia de trabalho adotada e perspetiva de eventual progressão. Apesar de todas as atividades terem gerado discussões orais coletivas e de todas elas apresentarem uma mesma estrutura, os seus objetivos diferiram, assim como diferiu a metodologia de trabalho adotada. Para análise, selecionei atividades com objetivos diferentes. A primeira e a segunda foram realizadas no mesmo dia, no entanto, a primeira visou esclarecer o conceito de poema e a segunda relacionar os conceitos de poema e poesia. Nenhuma das restantes atividades visou uma relação direta de conceitos. Acerca da terceira atividade, o seu objetivo foi definir um conceito (texto), tal como a primeira, tendo sido excluída

por considerar que, na procura de uma eventual progressão das minhas práticas de comunicação, seria mais interessante selecionar a primeira atividade da intervenção pedagógica. Quanto à quinta atividade, semelhante à quarta nos seus objetivos, a sua seleção prendeu-se com a metodologia de trabalho adotada, que diferiu de todas as outras, e com o facto de ser a última da intervenção pedagógica, podendo tornar-se conclusiva do ponto de vista da minha progressão.

4.1. Preparação das atividades: antecipar a dinâmica das aulas

É no momento de preparação que o professor seleciona as atividades e antecipa toda a dinâmica das aulas.

Em relação ao momento de preparação das atividades, verifiquei que todas as categorias de análise (origem das interações, ações discursivas e modos semióticos) foram antecipadas e que o mesmo não se verificou com as subcategorias (Tabela 4).

Os significados associados às categorias de análise são os seguintes:

- interações entre professora-alunos (PA);
- interações entre alunos-professora (AP);
- interações entre alunos-alunos (AA);
- explicar (E);
- questionar (Q);
- responder (R);
- modo verbal (V);
- modo paraverbal (PV);
- modo não-verbal (NV).

Tabela 4: Categorias e subcategorias de análise antecipadas no momento de preparação das atividades.

Atividades	Categorias de análise								
	Origem das interações			Ações discursivas			Modos semióticos		
	PA	AP	AA	E	Q	R	V	PV	NV
1	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓
2	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓
5	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓

Analizadas as planificações, constatei que as ações discursivas E e R e o modo semiótico PV não foram antecipados (Tabela 4). A ação E não foi prevista, visto que, nas discussões

orais coletivas, não pretendi explicar quaisquer conteúdos relacionados com os temas, aspirando sempre a que as ideias dos alunos fossem discutidas e que fossem os próprios alunos a chegar a conclusões. Não obstante, não significa o referido que, em momento algum, me tivesse sentido privada de o fazer, já que os conceitos foram estudados (Figura 14) e, por isso, em qualquer momento, poderia recorrer à ação E para esclarecer os alunos.

Figura 14: Excerto das planificações da Atividade 1 – *O que é um poema?* e da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta* que evidenciam o estudo dos conceitos propostos para discussão.

Termos	Conceitos
Poema	Um poema é um texto apresentado em versos . Cada conjunto de versos é uma estrofe. Um poema pode ou não ter rima e ritmo, mas apresenta sempre uma linguagem subjetiva , ou seja, o poeta expressa sempre a sua visão pessoal acerca de um determinado assunto e requer de nós uma reflexão.
Poesia	Poesia são todas as formas de comunicação que apresentam uma linguagem subjetiva, onde as interpretações surgem a partir das emoções e dos sentimentos provocados. Poesia e poema não são palavras sinónimas. A poesia não se resume a poemas e, por isso, é possível fazer poesia sem ser poeta.

Relativamente à ação R, esta não foi antecipada, pois esteve dependente das intervenções dos alunos, assim como o modo PV dependeu do modo V e, por isso, também não foi antecipado. A ação R, embora não tenha sido antecipada, encontra-se implícita nas planificações, se considerar que perante a resposta de um aluno lhe responderia com uma questão. No entanto, para facilitar a análise, considerei que à ação R correspondem, apenas, discursos que não podem ser entendidos como uma outra ação.

Sobre a ação discursiva Q, verifiquei que foi antecipada em todas as atividades (Tabela 4) e que se constituiu como uma constante preocupação (Figura 15).

Figura 15: Excerto da entrevista posterior à professora cooperante que evidencia a minha preocupação em antecipar o maior número de questões possível.

Diana: [...] Estava sempre a perguntar ao professor Paulo “O que é que eu posso prever mais?”, “O que é que eles me podem responder mais?” porque a discussão ia gerar-se sempre a partir daquilo que eles me diziam, portanto, se não tivesse aquilo preparado, podia correr mal.

Tal preocupação deveu-se ao facto de ter procurado centralizar o processo de ensino-aprendizagem nos alunos, antecipando um leque de questões geradoras de controvérsia que lhes permitissem construir significados no coletivo (Figura 16).

Figura 16: Excerto da planificação da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta* que evidencia a antecipação de questões.

*Sabem de onde é oriunda uma pessoa carioca? Como é que alguém que é natural do Rio de Janeiro pode ser carioca de outros países?! Nasceu quantas vezes?
Sabem quem é Cabral? Então, este grande navegador descobriu menos do que um simples rapper? O que é que isto quer dizer? A que é que o intérprete atribui grande importância?*

Em qualquer uma das atividades constatei que ambicionei que as interações fossem estabelecidas entre todos os participantes, antecipando questões dirigidas aos alunos que os desafiassem a partilhar as suas ideias (PA) (Figura 17) e momentos de interação entre eles e eu (AP) e somente entre eles (AA) com a partilha dessas mesmas ideias.

Figura 17: Excerto de planificação da Atividade 1 – *O que é um poema?* que evidencia a antecipação da interação entre PA.

Para analisar a rima, questioná-los-ei (A rima é uma característica dos poemas? Posso escrever um texto com rima que não seja poema? E se escrever um texto em versos sem rima? Não é poema? O que é?) e projetarei um poema com versos brancos.

Contudo, apesar de os excertos das planificações mostrarem que antecipei todas as interações enumeradas, as interações entre AP e AA não foram explicitadas, uma vez que tanto poderiam acontecer entre AP ou AA. Consegui, porém, atribuir-lhes estes sentidos, pois, na identificação das interações entre AP, antecipei as respostas dos alunos como sendo dirigidas a mim, já que seria essa a sua tendência, depois de lhes colocar questões (Figuras 18), e, na identificação das interações entre AA, previ momentos de pré-discussão, durante a qual os alunos, a pares ou em grupos, discutiriam os temas (Figura 19). Só na segunda atividade antecipei, explicitamente, a interação entre AA (Figura 20).

Figura 18: Excerto da planificação da Atividade 1 – *O que é um poema?* que evidencia a intenção de antecipar a interação entre AP.

Antecipação de respostas: possui “rima” e “ritmo” e apresenta “versos” e “estrofes”. Alguns alunos poderão referir “recursos expressivos” e “sílabas métricas”, uma vez que foram estudados, na análise de poemas.

Figura 19: Excerto da planificação da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?* que evidencia a intenção de antecipar a interação AA.

Permitirei que os alunos possam partilhar algumas ideias acerca do conceito de texto, de forma a incentivá-los à resolução do problema.

Figura 20: Excerto da planificação da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta* que evidencia a antecipação da interação entre AA.

Caso os alunos tenham registado “música” ou “pintura artística” no slide, deverei iniciar a discussão, partindo dos seus contributos. Pedir-lhes-ei que expliquem aos colegas por que é que a música e a pintura podem ser consideradas poesia e como é que a definem.

Sobre os modos semióticos V e NV, verifiquei que, em todas as planificações das atividades, previ, respetivamente, a oralidade como forma de comunicação primordial (Figura 21) e a escrita como forma de registo das mensagens (Figura 22), assim como a utilização de recursos que permitissem aos alunos avançarem nos seus raciocínios e construírem significados no coletivo (Figura 23).

Figura 21: Excerto da planificação da Atividade 1 – *O que é um poema?*, que evidencia o modo semiótico verbal oral.

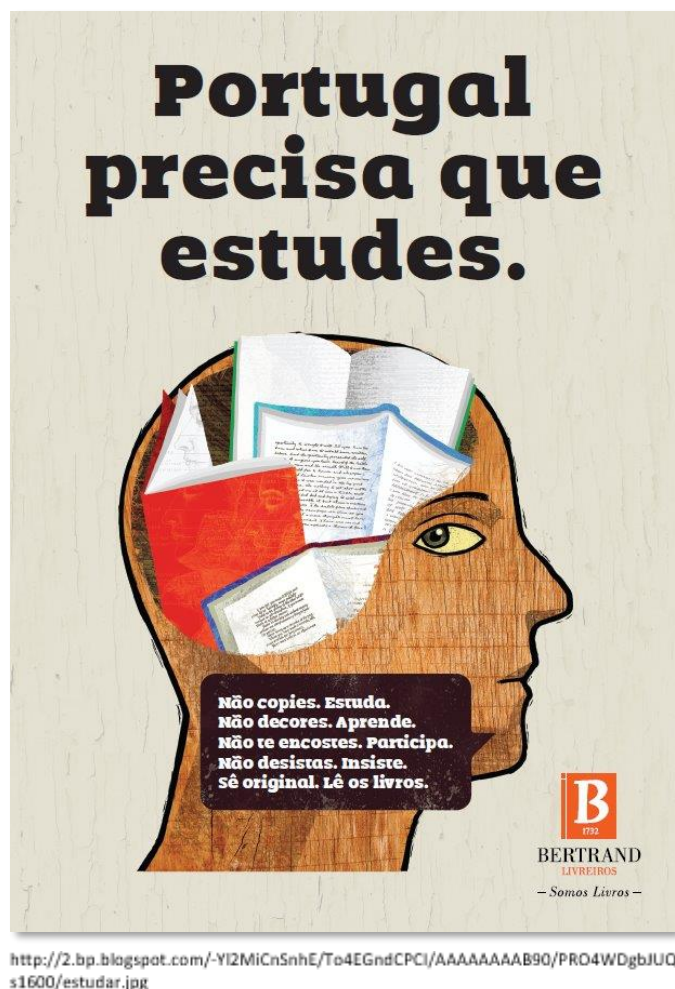
Apresentarei o 1.º problema.

Ao longo destas duas últimas semanas, têm vindo a estudar poemas. Pesquisaram informações relevantes acerca dos poetas, interpretaram os poemas e estudaram alguma gramática a partir deles. Mas, afinal, o que é um poema?

Figura 22: Excerto da planificação da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*, que evidencia a utilização do modo semiótico verbal escrito.

Pedirei aos alunos que registem no verso das folhas A5 o que pensam ser poesia ou se, eventualmente, pensam ser o mesmo e porquê.

Figura 23: Recurso não-verbal utilizado na dinamização da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*.



O momento de preparação das atividades constituiu-se como um momento de ansiedade, em que procurei, de forma mais ou menos intencional, estruturar todas as (sub)fases das atividades. Ambicionando dinâmicas interativas, concentrei-me em antecipar estratégias que me permitissem gerir as intervenções dos alunos e conduzi-los à construção coletiva de significados. Assim, a minha intenção foi privilegiar e gerir as suas intervenções, antecipando um leque de questões geradoras de controvérsia e recursos não-verbais que os desafiassem a partilhar e a confrontar as suas ideias, apresentando argumentos e contra-argumentos, e a chegar a conclusões válidas acerca dos temas.

4.2. Dinamização das atividades: implementar o que antecipei

Preparadas as atividades, é no momento da sua dinamização que o professor procura pôr em prática o que antecipou.

4.2.1. A dinâmica

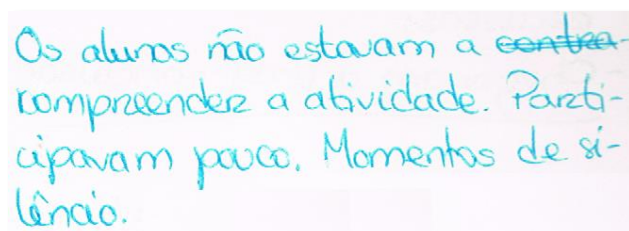
No momento de dinamização das atividades verifiquei que a comunicação estabelecida aconteceu entre professora-alunos (PA), alunos-professora (AP) e alunos-alunos (AA) (Tabela 5), pelo que considerei pertinente analisar a frequência com que cada uma destas interações aconteceu, no sentido de perceber como foram geridas as discussões. Ressalvo, contudo, que a análise da comunicação carece de simplificação, pois, numa discussão, principalmente com um número de participantes elevado, torna-se difícil definir onde se inicia e onde termina uma intervenção. Esta dificuldade relaciona-se com situações diversas, tais como: fragmentos e ruturas nos discursos; repetições e intensificações de sentido; antecipações e retrocessos; e discursos coincidentes ou inaudíveis nas gravações vídeo. Como tal, para o presente projeto, considerei que uma intervenção se caracteriza como sendo um discurso completo, isto é, um discurso que, independentemente, de ter sido interrompido, intensificado e/ou reformulado foi concluído, seja uma explicação, uma questão ou uma resposta. Importa esclarecer que os discursos relacionados com a gestão das aulas e de algumas atitudes dos alunos não foram considerados (“Vamos registar o número das lições.”, “Não batam com as canetas, por favor!” e “R., para com a cadeira!”, por exemplo).

Tabela 5: Origem das interações na dinamização das atividades.

Atividade	Total de interações	Origem das interações		
		PA	AP	AA
1	112	57 (51%)	53 (47%)	2 (2%)
2	144	62 (43%)	78 (54%)	4 (3%)
5	155	59 (38%)	74 (48%)	22 (14%)

Na análise da minha comunicação, constatei que houve uma progressão no total de interações entre os intervenientes, em cada atividade (Tabela 5). Creio que este progresso se prendeu com a familiarização dos alunos com as discussões orais coletivas geradas e com a sua pré-disposição para discutirem os temas. Inicialmente, os alunos encontravam-se pouco interessados, logo pouco participativos (Figura 24).

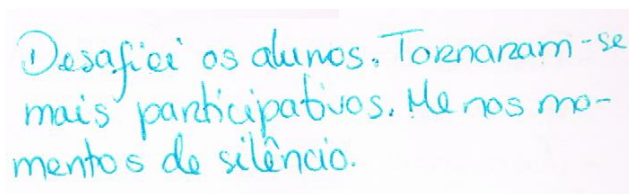
Figura 24: Registos sobre a minha prática na dinamização da Atividade 1 – *O que é um poema?* que evidenciam a desmotivação dos alunos.



Os alunos não estavam a compreender a atividade. Participavam pouco. Momentos de silêncio.

Foram várias as vezes em que tive de quebrar a dinâmica da aula para lhes explicar o que pretendia com a dinamização da atividade, perguntando-lhes porque é que não sabiam o que era um poema e desafiando-os a refletirem coletivamente sobre o assunto. Quando perceberam, efetivamente, qual era o propósito da atividade, a sua motivação tornou-se mais evidente, os seus silêncios diminuíram e tornaram-se mais interventivos, dando os seus contributos para a discussão dos temas e possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas com uma maior probabilidade de construírem significados no coletivo (Figura 25).

Figura 25: Registos da minha prática na dinamização da Atividade 1 – *O que é um poema?* que evidenciam o meu esforço em contrariar a desmotivação dos alunos.



Desafiei os alunos. Tornaram-se mais participativos. Menos momentos de silêncio.

As interações entre PA e AP foram equilibradas na primeira atividade (Tabela 5), pois as comunicações estabelecidas envolveram, sobretudo, a colocação de questões e a procura

de respostas, numa interação quase imediata de troca de questões e respostas (Episódio 1), na qual os alunos participantes foram um grupo que se caracterizava por ser bastante participativo.

Episódio 1

(Referindo-me ao poema *Como é por dentro outra pessoa*, de Fernando Pessoa.)

Diana: *Este poema tem ritmo?*

Aluno: *Não.*

Diana: *Porquê?*

Aluno: *Porque não rima.*

Diana: *Porque não rima? Rima e ritmo são a mesma coisa?*

Aluno: *Não.*

Diana: *Então? Explica.*

Aluno: *Ritmo é fazer sentido.*

Diana: *Ritmo é fazer sentido?*

Alunos: *Não! / É a interpretação. / É a melodia que está por trás do texto.*

Diana: *Consegues dar um exemplo?*

Os momentos de silêncio foram frequentes e a solicitação de intervenções a alunos pouco participantes ou não participantes foi ocasional. De notar que, perante os silêncios dos alunos, verifiquei que insisti na obtenção da partilha de ideias, incentivando-os a continuar a discussão (Episódio 2).

Episódio 2

(Os alunos já tinham discutido algumas ideias acerca do conceito de poema.)

Diana: *Como é que definimos um poema?*

(Momento de silêncio entre os alunos.)

Diana: *O que é um poema?*

(Momento de silêncio entre os alunos.)

Diana: *Vocês já disseram! Tem de ter versos?*

Alunos: *Tem!*

Diana: *Tem! Mas só isso basta para ser um poema?*

Alunos: *Não!*

A minha postura mostrou que me sentia, ainda, pouco à vontade na dinamização de discussões orais coletivas e que, por este motivo, o incentivo aos alunos para questionarem as ideias dos colegas e intervirem com a apresentação de argumentos e contra-argumentos válidos foi muito raro, resultando numa incidência de, apenas, duas interações (Tabela 5), que aconteceram de forma espontânea por parte dos alunos.

Nas atividades seguintes, o número total de interações entre AP e AA foi superior ao número total de interações entre PA (Tabela 5). Nestas atividades e, principalmente, na última, os alunos encontravam-se bastante motivados e, por isso, as suas intervenções tornaram-se mais evidentes. Na segunda atividade, verifiquei, ainda, alguns silêncios por parte dos alunos e uma constante colocação de questões da minha parte, por vezes, dirigidas a alunos pouco participantes ou não-participantes: *“J., poema e poesia são palavras sinónimas?”*, *“G., o que achas?”* e *“I., diz lá. O que é a poesia?”*. Nesta atividade, apesar de o número de intervenções dos alunos ter aumentado (AP e AA), constatei que o número de alunos participantes não aumentou, pois estes continuaram a ser os mais participativos da turma. Constatei, também, que o aumento do número de interações entre AA não foi significativo (Tabela 5), pois estes alunos, apesar de serem participativos, sentiram muita necessidade de me responderem porque se encontravam demasiado presos à ideia de que é o professor que avalia e, por isso, quando o professor coloca uma questão, a resposta deverá ser-lhe dirigida. No sentido de contrariar esta situação, procurei, nalguns momentos pontuais, incentivar as interações entre AA: *“J., concordas? Explica lá aos teus colegas porque é que concordas.”* e *“D., o S. diz que não é nada disso que estás a dizer. Explica-lhe lá.”*.

Contrariamente, na quinta e última atividade, o meu papel foi, sobretudo, o de gerir as intervenções dos alunos, procurando incentivá-los a discutirem os assuntos entre eles, o que fez com que registasse um maior número de interações entre AA (Tabela 5): *“Não é ‘ó stora’. É para todos!”*, *“Não olhes para mim. Foi o teu colega que disse. Fala com ele. Discutam entre vocês.”*, *“Explica lá aos teus colegas o que ele disse.”* e *“Pede ajuda aos teus colegas para explicares.”*. Raramente verifiquei uma procura quase desesperada pela obtenção de respostas a questões que coloquei e os silêncios, registados nas atividades anteriores, foram nulos, uma vez que quase todos os alunos se assumiram como participantes ativos na discussão.

4.2.2. As ações discursivas e seus significados

Após a análise das interações verificadas durante a dinamização das atividades, propus-me classificar e contabilizar as ações discursivas nas interações entre PA e compreender o significado dessas mesmas ações, visto tratar-se de uma investigação sobre a minha própria prática.

No momento de dinamização das atividades, de acordo com a Tabela 6, as ações discursivas analisadas foram o *explicar* (E), o *questionar* (Q) e o *responder* (R) e os significados atribuídos foram:

- o *explicar comum* (EC), o *explicar disciplinar* (ED) e o *explicar instrucional* (EI), para a ação discursiva E;
- o *questionar de verificação* (QE), o *questionar de focalização* (QF) e o *questionar de inquirição* (QI), para a ação discursiva Q;
- o responder evitando validar as respostas (RE) e o responder julgando acerca da correção das respostas (RJ), para a ação discursiva R.

Ressalvo, novamente, que, em interação, nem sempre é fácil distinguir as ações, visto que estas podem assumir-se como uma dupla-ação, isto é, uma explicação pode, também, ser uma resposta e uma resposta pode, também, ser uma questão e vice-versa. Para facilitar a análise, defini que as ações discursivas analisadas não podem, por si só, assumir-se como uma outra ação.

Tabela 6: Classificação e contagem das ações discursivas e seus significados verificados nas interações entre PA de cada uma das atividades.

Atividades	(Sub)fases das atividades	Ações discursivas e seus significados								Total das intervenções
		Explicar			Questionar			Responder		
		EC	ED	EI	QV	QF	QI	RE	RJ	
1	Introdução	-	-	-	2	-	3	-	-	5 (9%)
	Desenvolvimento	-	1	4	10	1	13	7	8	44 (77%)
	Conclusão	-	-	2	4	-	-	-	2	8 (14%)
	Total dos significados	-	1	6	16	1	16	7	10	57 (100%)
	Total das ações discursivas	7 (12%)			33 (58%)			17 (30%)		
2	Introdução	-	-	-	1	-	1	1	-	3 (5%)
	Desenvolvimento	1	1	-	12	-	18	7	8	47 (76%)
	Conclusão	-	-	-	5	-	2	1	4	12 (19%)
	Total dos significados	1	1	-	18	-	21	9	12	62 (100%)
	Total das ações discursivas	2 (3%)			39 (63%)			21 (34%)		
5	Introdução	-	-	-	3	-	2	3	-	8 (13%)
	Desenvolvimento	1	-	1	5	-	18	7	8	40 (68%)
	Conclusão	-	1	1	2	-	4	2	1	11 (19%)
	Total dos significados	1	1	2	10	-	24	12	9	62 (100%)
	Total das ações discursivas	4 (7%)			34 (58%)			21 (35%)		

Analisando globalmente a Tabela 6, verifiquei que a ação discursiva mais frequente em qualquer uma das atividades foi o Q, com totais de 58% na primeira e quinta atividades e 63% na segunda. No momento de dinamização, a minha intenção foi centralizar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, acolhendo-os como participantes ativos das discussões e procurando que fossem os próprios a tirar conclusões, daí que o total do Q tenha sido superior, em qualquer uma das atividades. As questões colocadas foram sempre do tipo “O que?”, “Como?” e “Porquê?”, dando a possibilidade aos alunos de expressarem as suas ideias e confrontarem-nas com as ideias dos colegas: “*O que é um poema?*”, “*Como é que sabemos quando é poema e quando é poesia?*” e “*Porque é que estes são textos literários e estes não?*” (Q). Importa referir que a ação Q foi antecipada no momento de preparação das atividades e que, durante toda a dinamização das atividades, foi geradora do ambiente de debate que se instalou. A antecipação de questões tornou-se fundamental para conseguir gerir as intervenções dos alunos, pois o leque que construí deu-me segurança para saber que questões colocar e alguma flexibilidade para poder colocá-las em função da dinâmica das aulas.

Seguida do Q, constatei, analisando a mesma Tabela 6, que a ação discursiva R teve totais equiparáveis em todas atividades (30%, 34% e 35%). Perante a colocação de questões, os alunos procuraram responder e, nessa troca de questões e respostas, enquanto moderadora das discussões, o meu papel foi o de gerir as suas intervenções. As minhas respostas assinalaram, sobretudo, momentos de permanência e de transição na discussão de ideias, repetindo o que um aluno disse (Episódio 3) e respondendo com palavras simples (Episódio 4), respetivamente.

Episódio 3

Diana: *Como é que as contabilizamos [as sílabas métricas]?*

Aluno: *Medimos o verso.*

Diana: *Como?*

Aluno: *Com o ritmo.*

Diana: *Com o ritmo? (R) Vamos lá olhar para o poema.*

Episódio 4

Diana: *O que é que a métrica confere aos poemas?*

Aluno: *Ritmo!*

Diana: *Muito bem! (R) Então, todos os poemas têm ritmo?*

Comparando, verifiquei um aumento dos totais das ações Q e R da primeira (58% e 30%, respetivamente) para a segunda atividade (63% e 34%, respetivamente) (Tabela 6). Na quinta, o total da ação Q verificou uma diminuição, igualando o total da primeira atividade (58%), tal como já referido, e o total do R manteve-se quase constante (35%) (Tabela 6). O aumento das ações discursivas Q e R da primeira para a segunda atividade prenderam-se com a necessidade que senti de colocar um maior número de questões e de responder mais vezes, face à participação dos alunos. Já na quinta atividade, o facto de o total da ação Q ter diminuído prendeu-se com o aumento do número de interações entre AP e AA (Tabela 5). Os alunos foram proativos na discussão do tema e, por isso, senti uma menor necessidade de gerir as suas intervenções.

Relativamente à ação discursiva E, constatei que foi menos incidente do que as restantes ações e que sofreu um decréscimo da primeira (12%) para a segunda atividade (3%) e, posteriormente, um novo aumento (7%) (Tabela 6). A ação E surgiu pontualmente e sempre que considerei pertinente acrescentar alguma informação sobre os temas para enriquecer as discussões ou para auxiliar o pensamento dos alunos, ajudando-os a avançar nos seus raciocínios: *“E quando nós falamos disso [emoções e sentimentos], falamos de linguagem subjetiva.”*, *“Então, um poema é poesia, mas a poesia não tem de apresentar-se sob a forma de poema.”* e *“Mas tomem atenção! Isto não quer dizer que os textos literários sejam só contos e poemas. Há mais! Estes foram só os textos que nós estudámos.”* (E).

Contrariamente à ação discursiva Q, as ações R e E não foram antecipadas no momento de preparação das atividades (Tabela 4), tal como já referido, no entanto, socorri-me delas, no momento da sua dinamização, sempre que houve necessidade. Efetivamente, estas ações foram, também, importantes na gestão das intervenções dos alunos. Mesmo não tendo sido antecipadas, a intenção de utilizá-las esteve intrínseca, já que um debate não se desenvolve, exclusivamente, por meio da colocação de questões aos recetores e da receção de respostas por parte dos mesmos intervenientes.

Ainda de acordo com a Tabela 6, verifiquei que o total das minhas intervenções registadas na dinamização de qualquer uma das atividades foi superior na subfase do desenvolvimento (77%, 76% e 68%), tendo recorrido a todas as ações discursivas. Nesta subfase, foram discutidas todas as ideias dos alunos e, por isso, senti necessidade de recorrer à totalidade das ações, incentivando-os a apresentarem argumentos e contra-

argumentos. Considerei, assim, pertinente centrar a análise dos significados das minhas ações discursivas na subfase mencionada.

Em qualquer uma das atividades, verifiquei que o QI foi superior ao QV (Tabela 6) e que a este último, muitas vezes, sucedeu o primeiro. Com o QV, procurei orientar o pensamento dos alunos, de maneira a que conseguissem, depois, responder ao QI, que subentende sempre uma justificação ou uma explicação do que foi partilhado: “[Um poema] *Tem de ter versos?*”, “*Mas, em vez de poema, podíamos ter escrito poesia, não é?*” e “*Quais eram os vários tipos de texto?*” (QV); e “*Se, para ser poema, não precisa de ter rima nem ritmo, como é que sabemos quando é poema?*”, “*Porque é que estas formas de comunicação [relativas à poesia] nos transmitem tudo isto?*” e “*Os textos são diferentes e iguais... Então, explica lá. O que é que isso quer dizer?*” (QI). Relativamente às QF, verifiquei que ocorreu uma única vez, na primeira atividade (Tabela 6), quando os alunos começaram a desviar-se do assunto e procurei reorientar a sua atenção: “*Está bem... Mas quando é que um poema tem ritmo? Agora, estamos aqui a analisar o ritmo, mas não vamos fazer a divisão métrica dos versos.*” (QF). O facto de o número do QI ter sido superior na segunda e na quinta atividade relaciona-se com momentos em que, após as respostas dos alunos, coloquei novas questões com o mesmo significado, com a intenção destes aprofundarem os seus conhecimentos e perceberem que as suas respostas não tinham sido esclarecedoras (Episódio 5).

Episódio 5

Diana: *Porque é que as ilustrações que vos apresentei são formas de poesia?* (QI)

Aluno: *Porque a poesia é um poema...*

Diana: *Um poema? Então, mas ali não tínhamos poemas! Vocês disseram que as ilustrações eram poesia. Porquê?* (QI) *Lembrem-se do que disseram.*

Ainda sobre a ação discursiva Q, cabe-me justificar a diminuição do QV na quinta atividade, relativamente às anteriores (Tabela 6). Nesta atividade, os alunos foram bastante proativos e, por isso, a discussão centrou-se, maioritariamente, na apresentação de argumentos e contra-argumentos sobre as ideias partilhadas, tendo sido maior a necessidade de pedir justificações ou explicações (QI) do que pedir respostas fechadas (QV).

Relativamente à ação discursiva R, o RJ foi superior ao RE na primeira e na segunda atividades (Tabela 6). Sobre o RJ, constatei que apresentou sempre um carácter simples,

objetivando incentivar a continuidade da participação dos alunos, reagindo às suas intervenções. O significado desta ação verificou-se quer após a ação Q com o significado QV (Episódio 6) quer após a mesma ação com o significado QI (Episódio 7).

Episódio 6

Diana: *O que é que fazemos para fazer a divisão métrica dos versos?* (QV)

Aluna: *Dividimos as palavras como dizemos e, depois, contamos.*

Diana: *Exatamente!* (RJ)

Episódio 7

Diana: *Porque é que o rap pode ser poesia?* (QI)

Aluno: *Ó stora, porque transmite sentimentos e faz-nos pensar sobre o que o rapper diz.*

Diana: *Muito bem!* (RJ)

Já na quinta atividade, o RE foi superior ao RJ (Tabela 6), pois a discussão revia-se num cenário bastante produtivo, tendo sentido necessidade de avaliar e equilibrar os momentos em que devia permanecer ou avançar na discussão de um determinado aspeto: “*Não há texto, não há história... Então, todos os textos contam histórias...*”, “*Todos têm verbos? Eu cá não sei se este aqui [texto publicitário] tem verbos...*”, “*Se não tiver pontuação, é um texto todo seguido... É texto...*” e “*Língua brasileira, claro...*” (RE).

Pela análise da Tabela 6, há, ainda, a referir os significados da ação discursiva E. Na subfase do desenvolvimento, verifiquei que o EC foi utilizado quando me confrontei com algumas confusões que os alunos fizeram relativamente a um determinado aspeto, na segunda e na quinta atividades, respetivamente: “*Atualmente, a palavra poeta pode referir-se ao género masculino ou ao género feminino. Sabem quem é que se referia ao feminino de poeta como ‘poeta’? Sophia de Mello Breyner Andresen. Como ela era uma escritora tão conceituada, acabou por se aceitar poetisa ou poeta.*” e “*É que o brasileiro não é brasileiro; é português do Brasil.*” (EC). O ED verificou-se na primeira e na segunda atividade e prendeu-se com a oportunidade criada para introduzir conceitos que os alunos não tinham, ainda, estudado, mas que se reverteram de alguma importância para a discussão dos temas: “*Ah! E eu posso só acrescentar uma coisa. É que, como vocês estavam a dizer, para ser poema não precisa de ter ritmo. Os versos não precisam de ter todos o mesmo número de sílabas métricas. Portanto, quando os versos não têm o mesmo número de sílabas métricas, chamam-se versos livres.*” e “*A linguagem subjetiva é aquela que expressa as ideias e as emoções do poeta. Lembram-se? Leva-nos a uma*

interpretação mais profunda.” (ED), respectivamente. Por fim, quanto ao EI, verifiquei que o mesmo aconteceu na necessidade de relembrar conceitos e reforçar e clarificar as conclusões a que os alunos chegaram, na subfase do desenvolvimento: “Só se o número de sílabas métricas dos versos for igual é que o poema tem ritmo.”, “A métrica confere ritmo aos poemas.”, “E quando nós falamos disso [emoções e sentimentos], falamos de linguagem subjetiva.”, “Quando um poeta utiliza linguagem subjetiva, ele está, na verdade, a atribuir um outro sentido às palavras – linguagem subjetiva.” e “O colega disse que os poemas que têm ritmo dão mais trabalho a escrever e, de certa forma, é verdade porque os poetas têm de dar atenção ao número de sílabas métricas de cada verso.” (EI).

4.2.3. Os modos semióticos e seus significados

Analizado o meu discurso oral na dinamização das atividades, propus-me investigar a multimodalidade da comunicação nas interações entre professora-alunos (PA). Assim, identifiquei os modos a que recorri na dinamização das atividades e verifiquei quais os utilizados em cada uma das (sub)fases, procurando compreender o seu significado (Tabela 7) e a forma como se relacionaram entre si. Os modos identificados foram os seguintes:

- verbal oral (VO);
- verbal escrito (VE);
- paraverbal (PV);
- não-verbal visual (NVV);
- não-verbal auditivo (NVA);
- não-verbal comportamental (NVC).

Importa referir que a subcategoria de análise NVA foi criada pela necessidade de analisar um recurso auditivo e que a NVC é referente a gestos e ações.

Mais uma vez, tal como referi nas secções anteriores, a multimodalidade da comunicação relacionada com a gestão dos alunos e das aulas não foi considerada.

Tabela 7: Modos semióticos utilizados nas diferentes (sub)fases das atividades e seus significados.

Atividades	(Sub)fases	Modos semióticos					
		Verbal		Para-verbal	Não-verbal		
		VO	VE		NVV	NVA	NVC
1	Introdução	✓	✗	✓	✗	✗	✓
	Desenvolvimento	✓	✓	✓	✓	✗	✓
	Conclusão	✓	✓	✓	✓	✗	✓
2	Introdução	✓	✗	✓	✗	✗	✓
	Desenvolvimento	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Conclusão	✓	✓	✓	✓	✗	✓
5	Introdução	✓	✗	✓	✗	✗	✓
	Desenvolvimento	✓	✓	✓	✓	✗	✓
	Conclusão	✓	✓	✓	✓	✗	✓

Na dinamização das atividades, recorri aos modos V, PV e NV (Tabela 7). No momento de preparação, antecipei os modos V e NV (Tabela 4), que foram utilizados para estabelecer grande parte da comunicação na sala de aula. Os modos V e NV a que recorri foram suportados pelas planificações (Figura 26) o que significa que a prática da antecipação se revestiu de grande importância no momento de implementar o que foi preparado (Episódio 8).

Figura 26: Excerto da planificação da Atividade 1 – *O que é um poema?* que evidencia a antecipação da questão introdutória do problema.

Apresentarei o 1.º problema.

Ao longo destas duas últimas semanas, têm vindo a estudar poemas. Pesquisaram informações relevantes acerca dos poetas, interpretaram os poemas e estudaram alguma gramática a partir deles. Mas, afinal, o que é um poema?

Episódio 8

Diana: *O que temos vindo a estudar ao longo das últimas semanas?*

Alunos: *Poemas! Textos poéticos! / Poesia!*

Diana: *Poemas... Textos poéticos... Interpretámos poemas, pesquisámos informações acerca dos poetas. Mas, afinal, o que é um poema?*

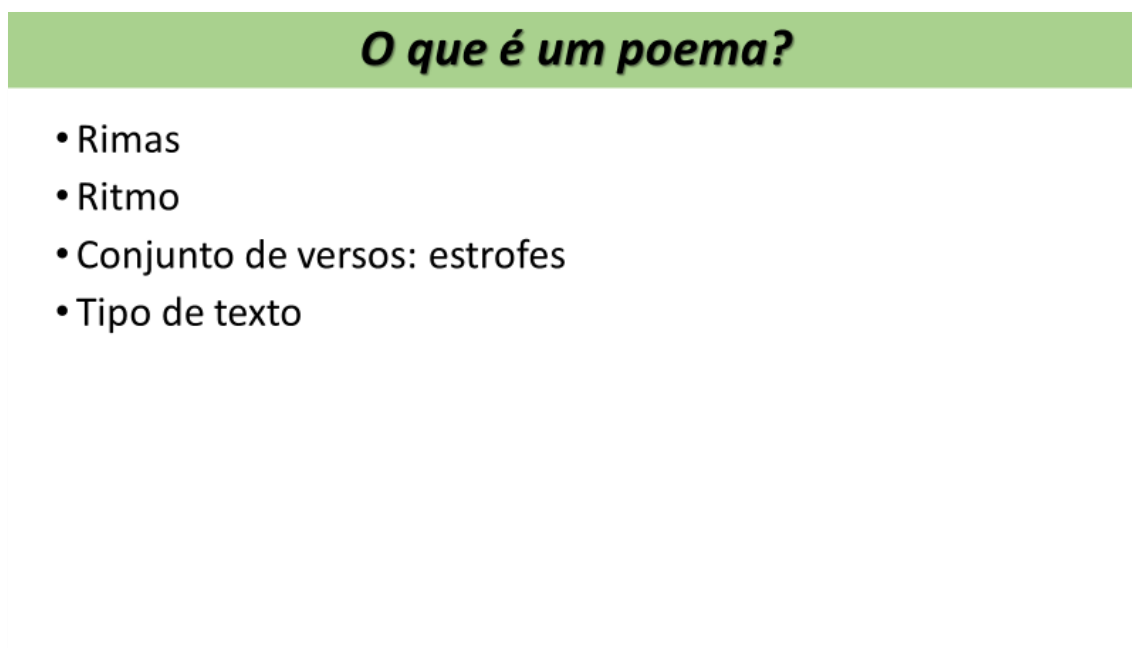
No momento de dinamização das atividades, senti-me segura com o meu discurso e com os recursos que apresentei aos alunos, pois preparei as atividades a partir das planificações que elaborei. Não significa, contudo, que, no momento de dinamização, tenha cumprido, rigorosamente, com o que preparei (Figura 26 e Episódio 8), já que as planificações são úteis ao professor para orientar a sua prática. Considerei, no entanto, que o momento de preparação foi fundamental para poder munir-me das principais ferramentas a partir das quais geri toda a dinâmica das atividades.

Analisando a Tabela 7, percebi que recorri aos modos VO, PV e NVC, em qualquer uma das (sub)fases de qualquer uma das atividades, e que o modo NVA foi utilizado, apenas, na subfase do desenvolvimento da segunda atividade (Tabela 7). Relativamente aos modos VE e NVV, verifiquei que estes não foram utilizados na subfase da introdução de qualquer uma das atividades (Tabela 7).

Analisando a Tabela 7, constatei, ainda, que foi na subfase do desenvolvimento de qualquer uma das atividades que recorri a uma maior diversidade de recursos semióticos. Considerei pertinente, por isso, analisar a multimodalidade da comunicação nesta subfase, selecionando três episódios pertencentes a cada uma das atividades, tendo em conta o seu potencial para a discussão e a diversidade dos modos semióticos por mim utilizados (Episódios 9, 10 e 11).

O primeiro episódio (Episódio 9) apresenta a discussão oral coletiva gerada logo após o registo das ideias dos alunos num diapositivo projetado no quadro (Figura 27). Sobre este episódio, importa esclarecer que os registos efetuados pela colega de estágio se encontram devidamente identificados na transcrição do episódio e que foram por mim solicitados.

Figura 27: Registo das ideias dos alunos na subfase do desenvolvimento da Atividade 1 – *O que é um poema?*.



O segundo (Episódio 10) apresenta o momento que se seguiu após a apresentação e a interpretação de ilustrações do livro *O pássaro da cabeça e mais versos para crianças* (2012) (Figura 28), de Manuel António Pina, e de poesia visual (Figura 29), não tendo, ainda, os alunos chegado a conclusões relevantes acerca dos conceitos de poema e poesia.

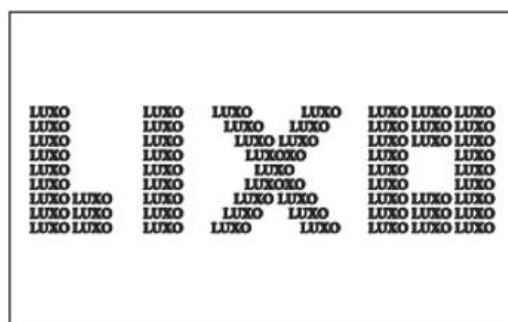
Figura 28: Projeção de ilustrações do livro *O pássaro da cabeça e mais versos para crianças* (2012), de Manuel António Pina, na subfase do desenvolvimento da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*.



Figura 29: Projeção de poesia visual na subfase do desenvolvimento da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*.



Thiago Cervan, *Lei*, in <http://www.pocmavisual.com.br>



Augusto de Campos, *Luxo Lixo*,
in <http://memorialdemauna.blogspot.pt>

Por fim, o terceiro (Episódio 11) apresenta o momento que se seguiu após o registo das ideias dos alunos num diapositivo (Figura 30) referente à discussão da semelhança “Todos contam uma história”, já depois de todas as outras semelhanças terem sido discutidas.

Figura 30: Registo das ideias dos alunos na subfase do desenvolvimento da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*.

Textos diferentes, textos iguais					
<i>Que semelhanças?</i>					
SEMELHANÇAS	Conto	Poema	Notícia	Anúncio	Entrevista
Título	✓	✓	✓	✓	✓
Letras (maiúsculas e minúsculas)	✓	✓	✓	✓	✓
Frases e palavras	✓	✓	✓	✓	✓
Verbos	✓	✓	✓	✓	✓
Sinais de pontuação	✓	✓	✓	✓	✓
Escritos em língua portuguesa	✓	✓	✓	✓	✓
Assunto	✓	✓	✓	✓	✓
Todos contam uma história					
Informações	✗	✗	✓	✓	✗
Questões	✗	✗	✓	✗	✓
Fonte	✓	✗	✓	✓	✓

Episódio 9

(Os alunos chegaram ao consenso de que um poema é um tipo de texto que não precisa de ter rima nem ritmo, mas que tem de apresentar versos. **Projetei um texto escrito em versos [Figura 31].**)

Figura 31: Apresentação de um texto da minha autoria escrito em versos, na subfase do desenvolvimento da Atividade 1 – *O que é um poema?*.

O que é um poema?

Hoje, quinta-feira,
os alunos do 5.º E
terão aula de Português
às 11:55, na sala 13.
A aula é de 100 minutos
e o toque para a saída
ouvir-se-á às 13:40.
Depois disso,
os alunos almoçarão
e aproveitarão para
descontrair porque
sexta-feira
será dia de regresso.

Diana: *Aquele texto é um poema?* **(Apontei para o texto.)**

Alunos: *É!*

Diana: *É um poema porquê?* **(expressão facial e voz de intriga²⁰)**

Alunos: *Tem estrofes... / Tem uma estrofe! / Tem versos!*

Diana: *Muito bem! Então, podemos dizer que um poema é um conjunto de versos. É isso?* **(expressão facial e voz de convicção²¹)**

Alunos: *Não!*

Diana: *Não?! Porquê? Então, aquele texto não é um poema?* **(Desloquei-me para uma zona da sala com menor visibilidade.)** *Vocês disseram que era um poema!* **(expressão facial e voz de indignação²²)** *Não precisa de ter rima nem ritmo, logo um poema é um conjunto de versos.* **(expressão facial e voz de convicção)**

Aluno: *É um poema porque é um texto poético.*

Diana: *Mas porquê? Porque é que é um texto poético?* **(expressão e voz de desespero²³)**

Aluno: *As palavras não têm o mesmo significado!*

Diana: *Ah!* **(expressão facial e voz de espanto²⁴)** *As palavras não têm o mesmo significado?* **(Aproximei-me do aluno.)**

Aluna: *Não têm de ter!*

Diana: *Não têm?! (expressão facial e voz de espanto)* *O poeta, aquele que escreve poemas, tem de atribuir um sentido diferente às palavras ou não?* **(A colega de estágio registou a ideia no diapositivo [Figura 32].)**

²⁰ Perplexidade, embaraço e curiosidade (*Infopédia*, em 17 de dezembro de 2016)

²¹ Com certeza (*Infopédia*, em 17 de dezembro de 2016)

²² Angústia provocada por ideias contraditórias (*Infopédia* e *Priberam*, em 17 de dezembro de 2016)

²³ Aflição e impotência (*Infopédia*, em 17 de dezembro de 2016)

²⁴ Surpresa e maravilha (*Infopédia*, em 17 de dezembro de 2016)

Figura 32: Registro da ideia do aluno sobre a possibilidade de as palavras, nos poemas, poderem conduzir os leitores a múltiplas interpretações, na subfase do desenvolvimento da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*.

O que é um poema?

- Rimas ✗
- Ritmo ✗
- Conjunto de versos: estrofes ✓
- Tipo de texto ✓
- As palavras não têm de ter o mesmo significado ?

Alunos: *Sim!*

Diana: *Sim? Então, este texto é um poema? (Aproximei-me do quadro e aponte para o texto.)*

Alunos: *Não!*

Diana: *Não? Porquê? (voz de convicção)*

Aluno: *Esse texto não é um poema porque só é constituído por um conjunto de versos e um texto poético tem de ter emoção, recursos expressivos e transmitir sentimentos.*

Diana: *Excelente! (expressão facial e corporal e voz de êxtase²⁵) Um poema, afinal de contas, não precisa de rimas (pode ter ou não), não precisa de ritmo (pode ter ou não). Mas do que é que ele precisa mesmo, além de se apresentar em versos? (A colega de estágio registou a ideia no diapositivo [Figura 33].)*

²⁵ Dominadas pelas emoções (*Infopédia*, em 17 de dezembro de 2016).

Figura 33: Registro da ideia do aluno no quadro sobre a presença de recursos expressivos em poemas, na subfase do desenvolvimento da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*.

O que é um poema?

- Rimas ✗
- Ritmo ✗
- Conjunto de versos: estrofes ✓
- Tipo de texto ✓
- As palavras não têm de ter o mesmo significado ?
- Recursos expressivos ✓

Alunos: *Emoções! / Sentimentos!*

Diana: *Sim! E quando nós falamos disso, falamos de linguagem subjetiva. Quando um poeta recorre à linguagem subjetiva, ele está a atribuir um outro sentido às palavras. Vamos validar. (A colega de estágio validou com ✓ a ideia de as palavras possuírem diferentes sentidos. [Figura 34].)*

Figura 34: Registro da validação da ideia dos alunos sobre a subjetividade da linguagem dos poemas, na subfase do desenvolvimento da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*.

O que é um poema?

- Rimas ✗
- Ritmo ✗
- Conjunto de versos: estrofes ✓
- Tipo de texto ✓
- Linguagem subjetiva: as palavras apresentam diferentes sentidos ✓
- Recursos Expressivos ✓

Episódio 10

Diana: *O que será a poesia? (expressão facial e voz de desespero) Tenho mais para vocês! Será que a música é poesia? (Reproduzi um excerto da melodia da música *Possibility*, de Lykke Li,*

e desloquei-me para uma zona da sala com menor visibilidade.) O que é que sentiram?
(Sussurrei e aproximei-me da zona do quadro.)

Alunos: Sono! / Relaxamento! / Tristeza! / Solidão!

Diana: *Através da melodia, foram capazes de sentir tudo isso?* (expressão facial e voz de espanto)
Vamos ouvir a próxima. (Reproduzi um excerto da música Um brinde à amizade, de Boss AC & Gabriel O Pensador.) Se pensarem na letra da música, será que é poema? O que estiveram a ouvir foi “Sou carioca de Goa, de Angola e da Guiné”. Vocês sabem de onde é oriundo um carioca?

Alunos: Não! / Do Brasil?

Diana: *Rio de Janeiro, Brasil! Então, como é que ele é do Brasil, de Goa, de Angola e da Guiné?*
(expressão facial e voz de intriga)

Alunos: *É a linguagem subjetiva! A letra é um poema e a música por trás é poesia. / Ó stora, posso só dizer uma coisa? Tudo o que é músicas, textos, sentimentos que nos desperta sensações é poesia.*

Diana: *Ah! Então, tudo o que vocês conseguem perceber, receber através de textos, imagens, dança, música, que vos desperta sensações, é poesia?* (expressão facial e voz de espanto)

Alunos: Sim!

Episódio 11

(A cada grupo de alunos tinha entregado dois textos literários e dois textos não literários.)

Diana: *Todos contam uma história...* (voz de intriga)

Alunos: Não! / Sim! / Nem todos! / Só o conto e o poema!

Diana: *Nem todos?* (expressão facial e voz de espanto) *Explica lá. (Aponte para o aluno.)*

Aluno: *Então, só o poema e o conto é que contam uma história.*

Diana: *Porquê?* (expressão facial e voz de intriga)

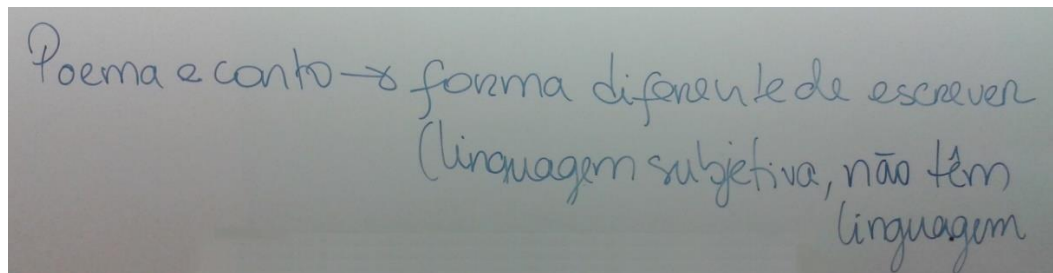
Aluno: *O conto conta uma história porque... Não sei explicar.*

Diana: *Então, pede ajuda aos colegas do teu grupo. Vocês são quatro!* (voz de incentivo)

Alunos: *A entrevista e o anúncio dão informações. / E a entrevista também não conta uma história. / Os outros [textos literários] têm uma forma diferente de escrever, não têm linguagem verdadeira. / É subjetiva!*

(Registei no quadro [Figura 35]²⁶.)

Figura 35: Registo da ideia do aluno no quadro na subfase do desenvolvimento da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*.



²⁶ Durante o registo escrito, fui interrompida pelos alunos. Ao dar-lhes atenção, acabei por não mais me lembrar de concluir o registo (“não têm linguagem verdadeira”).

Diana: *Normalmente não são verdadeiras... (expressão facial e voz de dúvida²⁷) Porquê? Quem é que disse que os poemas e os contos têm linguagem subjetiva? I., lê aqui. (Aponte para o quarto parágrafo.) Para todos, quarto parágrafo.*

Aluna: *“Quando uma fada boa vê uma árvore morta, com os ramos secos e sem folhas, toca-lhe com a sua varinha de condão e no mesmo instante a árvore cobre-se de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar.”*

Diana: *Parou! As fadas boas, quando veem árvores mortas, tocam-lhes com a sua varinha e, de repente... O que é que acontece? (Aponte para um aluno e inclinei-me na sua direção.)*

Aluno: *As árvores ganham vida.*

Diana: *Ganham vida. Exatamente! (voz de contentamento²⁸) Que tipo de linguagem é esta?*

Alunos: *Subjetiva!*

Diana: *Estes dois [textos literários] contam histórias. (Aproximei-me da zona do quadro e levantei os textos ao nível da cabeça.) Apresentam linguagem subjetiva... E os outros? (expressão facial de curiosidade²⁹)*

Alunos: *Não! / Os outros estão a [inaudível] ou a informar sobre alguma coisa.*

(Afixei os textos não literários numa zona do quadro.)

Diana: *Estes não contam histórias... (Levantei os textos ao nível da cabeça e validei parte da ideia inicial dos alunos, no diapositivo, assinalando com ✓ os textos que contam uma história e com ✗ os que não contam e a palavra “todos”, na coluna das semelhanças [Figura 36].)*

²⁷ Incerteza e hesitação (*Infopédia*, em 17 de dezembro de 2016)

²⁸ Alegria e satisfação (*Infopédia*, em 17 de dezembro de 2016)

²⁹ Vontade de saber mais (*Infopédia*, em 17 de dezembro de 2016)

Figura 36: Registo da (in)validação das ideias dos alunos na subfase do desenvolvimento da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*.

Textos diferentes, textos iguais					
Que semelhanças?					
SEMELHANÇAS	Conto	Poema	Notícia	Anúncio	Entrevista
Título	✓	✓	✓	✓	✓
Letras (maiúsculas e minúsculas)	✓	✓	✓	✓	✓
Frases e palavras	✓	✓	✓	✓	✓
Verbos	✓	✓	✓	✓	✓
Sinais de pontuação	✓	✓	✓	✓	✓
Escritos em língua portuguesa	✓	✓	✓	✓	✓
Assunto	✓	✓	✓	✓	✓
Textos contam uma história	✓	✓	✗	✗	✗
Informações	✗	✗	✓	✓	✗
Questões	✗	✗	✓	✗	✓
Fonte	✓	✗	✓	✓	✓

Diana: *P., diz lá.* **(Aponte para o aluno.)**

Aluno: *Aquele [anúncio] está a dizer para as pessoas irem lá comprar livros. Não é nenhuma história.*

Diana: *Não tem linguagem quê?*

Alunos: *Subjetiva!*

Diana: *A seguir: a notícia.* **(Pisquei o olho e assinalai a correção da resposta com a mão, fazendo o gesto de “fixe”).**

Aluno: *Não apresenta linguagem subjetiva porque refere-se à realidade.*

Diana: *Boa!* **(voz de contentamento)** *Refere-se à realidade. É uma notícia de uma exposição que ainda podem visitar. Vão lá ver.*

Alunos: *E a entrevista é a mesma coisa!*

Diana: *Certo!* **(voz de contentamento)** *Estes textos [não literários], referem-se à realidade; estes [literários] não.* **(Aponte para os textos literários.)** *Estes textos nós lemos para quê?* **(Aponte para os textos.)**

Alunos: *Para brincar! / Adormecer! / Para nos entretermos!*

Diana: *Para nos entretermos! Boa!* **(voz de êxtase)** *E estes [textos não literários]?* **(Aponte para os textos.)**

Alunos: *Para informar sobre alguma coisa. / Para anunciar!*

Diana: *Entre outras coisas... Certíssimo!* **(voz de contentamento)**

Analizados os episódios transcritos, averigui os significados dos modos semióticos utilizados (Tabela 8).

Tabela 8: Significados dos modos semióticos verificados nos Episódios 9, 10 e 11.

	Modos semióticos					
	V		PV	NV		
	VO	VE		NVV	NVA	NVC
Signifi- cados	Explicar Questionar Responder	Registrar	Intensidade da voz Sussurrar	Entregar textos Projetar recursos (In)validar ideias	Reproduzir música	Apontar/gesticular Aproximar-me Afastar-me Deslocar-me Expressões faciais Levantar textos Piscar o olho

O modo VO foi a principal forma de comunicação estabelecida na dinamização das atividades, correspondendo a qualquer ação discursiva identificada nos Episódios 9, 10 e 11. Foi através deste modo que expliquei aos alunos determinados assuntos relacionados com os temas discutidos, que lhes coloquei questões do tipo “O que?”, “Como?” e “Porquê?” e que lhes respondi com palavras simples como “*Muito bem!*”, “*Boa!*” e “*Certo!*”. As discussões orais coletivas não teriam acontecido sem a utilização deste modo, uma vez que a principal forma de comunicação na dinamização das atividades foi a oralidade.

Sobre o modo VE, a sua utilização prendeu-se com a necessidade de conservar as mensagens para consultas futuras e para orientar as discussões (Episódios 9, 10 e 11). Além disso, na quinta e última atividade (Episódio 11), foi através deste modo que sequenciei as ideias dos alunos para discussão, de acordo com o critério que defini. No caso, optei por iniciar pela ideia que considere apresentar menos potencialidades para a discussão (letras, sinais de pontuação, verbos, frases e palavras, questões, fonte, língua portuguesa, títulos, informações, assunto e, por fim, história). Nas atividades restantes, não recorri à prática da *sequenciação* devido, principalmente, à minha inexperiência, que me levou a conduzir as discussões pela ordem de ideias que os alunos partilharam. Considerei, por isso, que o modo VE, foi uma mais-valia na gestão das discussões, tendo-me permitido conservar as mensagens e sequenciá-las, de acordo com determinados critérios, aumentando, assim, a produtividade das discussões.

No que respeita ao modo PV, constatei que o utilizei sempre em simultâneo com o modo VO, em qualquer um dos episódios. Este modo semiótico complementou o meu discurso, reforçando o sentido das minhas produções verbais orais e conferindo uma outra dinâmica

às discussões, que foram marcadas por expressões de intriga, dúvida, convicção, indignação, desespero, espanto, contentamento, êxtase e incentivo e por momentos de produções orais verbais sussurradas. Foi o modo que utilizei com maior espontaneidade, por nunca o ter antecipado, e aquele que me conferiu uma maior expressividade ao discurso, por tê-lo enfatizado.

O modo NVV foi utilizado, sobretudo, para disponibilizar aos alunos recursos que lhes permitissem desenvolver as suas ideias, confrontando-as com aspetos relacionados com os conceitos estudados, depreendidos nesses mesmos recursos (Episódios, 9, 10 e 11). Creio, por isso, que o modo NVV sustentou a dinamização das atividades, visto que sem a sua utilização os alunos teriam ficado limitados na discussão das suas ideias. Além disso, este modo foi útil, ainda, para assinalar, através de símbolos e cores, as ideias dos alunos duvidosas (?), validadas (✓) e refutadas (✗) (Episódios 9, 10 e 11), o que permitiu obter uma visualização mais rápida dos registos.

Relativamente ao modo NVA, verifiquei que a sua utilização, tal como o modo NVV, teve como intenção apoiar os alunos nas suas reflexões (Episódio 10). O recurso a este modo objetivou apresentar-lhes diferentes formas de poesia e revelou ter contribuído para a reflexão dos alunos, no âmbito da discussão, na segunda atividade, visto terem reconhecido a subjetividade da linguagem nas suas diferentes formas, reorganizado as suas ideias e construindo, no coletivo, significados acerca dos conceitos de poema e poesia.

Por último, sobre o modo NVC, cabe-me referir as minhas expressões faciais e corporais, os meus gestos e as minhas deslocações pela sala de aula (Episódios 9, 10 e 11). Constatei que as minhas expressões faciais foram articuladas com os modos VO e PV e que conferiram uma outra dinâmica à discussão, evitando a sua monotonia, despertando alguma controvérsia na discussão das ideias dos alunos e incentivando à reflexão. Considero, ainda, que as minhas aproximações e os meus distanciamentos em relação aos alunos, a minha posição relativamente à sala de aula e os meus gestos de apontar se prenderam com as minhas intenções em centralizar a atenção dos alunos. Analisados os episódios, verifiquei que, sempre que me aproximei de um aluno ou que aponte para ele, pretendi que me respondesse; pelo contrário, quando me afastei, não tive qualquer intenção de obter respostas de um aluno específico, sendo as minhas ações discursivas direcionadas para todos eles. Relativamente à minha posição na sala de aula, quando me coloquei em zonas menos confortáveis para os alunos me observarem (no fundo da sala

ou nas suas laterais), o meu objetivo foi descentrar-me da sua atenção para, assim, poderem discutir entre eles; já quando me desloquei para a zona do quadro, pretendi obter a sua atenção. O mesmo se verificou para os meus gestos de apontar para recursos que se encontravam em análise nas diferentes atividades, procurando que os alunos a eles recorressem como forma de auxílio nas suas reflexões. Há, ainda, a referir um momento em que valido a resposta de um aluno, recorrendo a gestos sem qualquer tipo de verbalização (Episódio 11). Constatei que a utilização do modo semiótico NVC facilitou a comunicação nas discussões orais coletivas e a gestão da participação dos alunos, na medida em que transmitiu mensagens aos recetores, sem que o meu discurso oral tivesse sido interrompido.

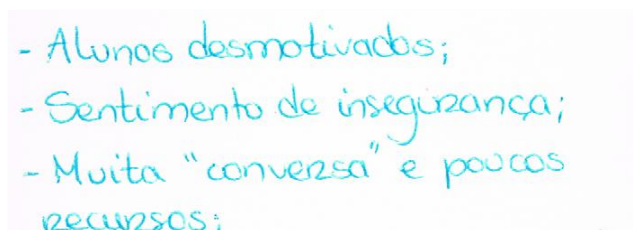
4.3. Principais inquietações experienciadas na dinamização das atividades: em busca do meu aperfeiçoamento

Os desafios que se colocam aos professores surgem quer na preparação das atividades quer na sua dinamização. Para esta análise, considereei, apenas, os desafios com que me deparei na dinamização das atividades, selecionando aqueles que me causaram maiores inquietações e que me levaram a procurar superá-los.

4.3.1. Despertar o interesse nos alunos: o que fazer perante a sua falta de motivação?

Esta inquietação surgiu logo na primeira atividade, na subfase do desenvolvimento, provocando-me um sentimento de alguma ansiedade por não saber se seria capaz de ultrapassar a situação que me encontrava a experienciar (Figura 37).

Figura 37: Registos-síntese sobre a minha prática na dinamização da Atividade 1 – *O que é um poema?* que evidenciam a minha inquietação acerca da desmotivação dos alunos.



- Alunos desmotivados;
- Sentimento de insegurança;
- Muita "conversa" e poucos recursos;

Nesta atividade, por ser a primeira e constituir uma novidade para os alunos da turma, constatei que os mesmos se encontravam pouco participativos porque não compreendiam o seu propósito (Figura 38).

Figura 38: Excerto da entrevista posterior à professora cooperante (1).

Professora cooperante: [...] Os nossos alunos têm muita dificuldade em exprimir-se corretamente e adequar o discurso às diferentes... aos diferentes contextos e... aos diferentes públicos [...].

Foram algumas as vezes em que tive de desafiá-los para os incentivar a discutirem o tema (Episódios 12 e 13).

Episódio 12

(Questionei os alunos sobre o conceito de poema. Por esta altura, só tinha, ainda, utilizado um recurso para o enriquecimento da discussão.)

Diana: *Vocês estão a acompanhar? Temos aqui miúdos a dormir. [...] O que é que eu perguntei? [...] Isto não é uma aula para brincar. [...] Vocês não sabem o que é um poema, mas andam a estudá-los. Andam a estudá-los desde o 1.º Ciclo. Porque é que vocês não sabem o que é um poema? Porquê?*

Aluno: *Porque ainda não nos ensinaram.*

Diana: *Não, não é porque não vos ensinaram. É porque não pensaram sobre o assunto.*

Episódio 13

(Continuei a questionar os alunos sobre o conceito de poema.)

Aluna: *Ó stora, está a complicar...*

Diana: *Eu?!*

Aluna: *Porque é que nos está a perguntar isso? Nós não sabemos.*

Aluno: *A stora é que sabe porque é stora.*

Diana: *E vocês pensam que um professor sabe tudo? Eu também não sei. Temos de chegar a uma conclusão em conjunto.*

Apesar de as minhas intervenções no sentido de despertar o seu interesse, os alunos encontravam-se pouco recetivos à atividade. Creio que a falta de motivação evidenciada se prendeu, não só com o facto de a atividade constituir uma novidade, mas, também, pela escassez de recursos que apresentei (Figuras 39 e 40), o que fez com que, para alguns alunos, esta discussão se centrasse demasiado na oralidade e se assemelhasse a uma mera conversa.

Figura 39: Recurso utilizado para auxiliar os alunos na construção do conceito de poema, na subfase do desenvolvimento da Atividade 1 – *O que é um poema?*.

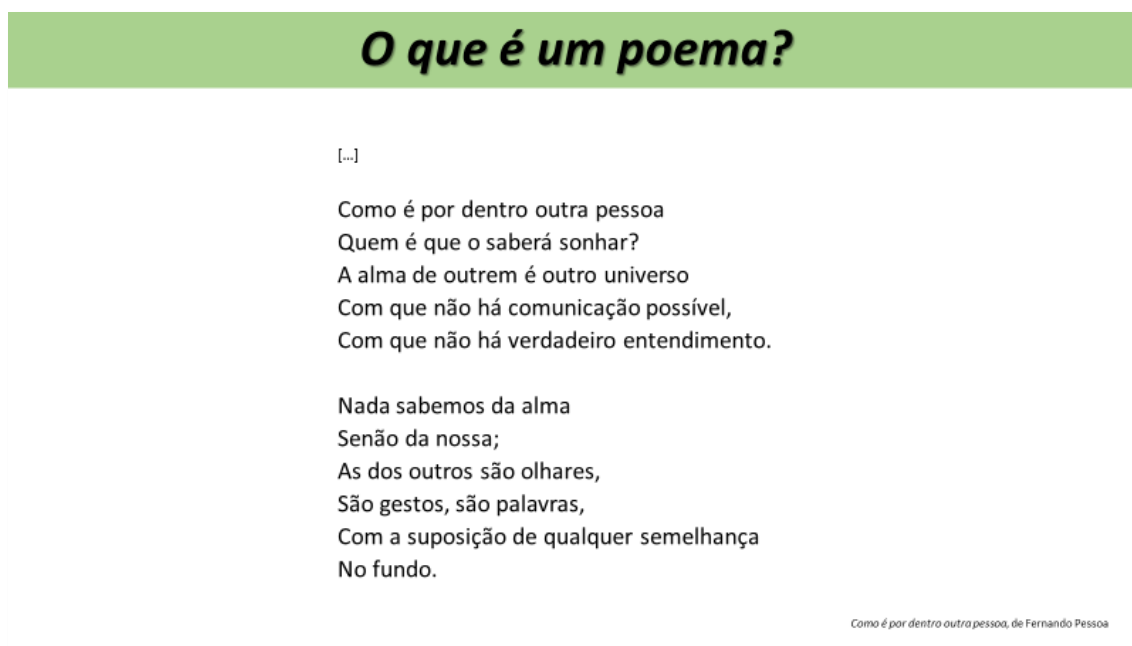
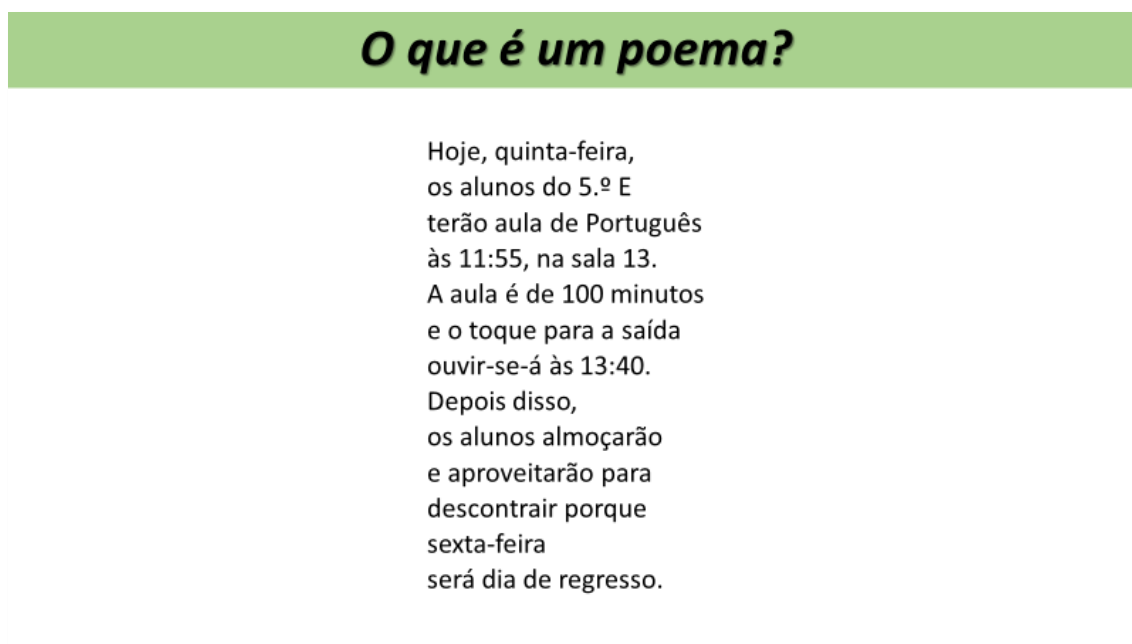


Figura 40: Recurso utilizado para auxiliar os alunos a concretizarem o conceito de poema, na subfase do desenvolvimento da Atividade 1 – *O que é um poema?*.



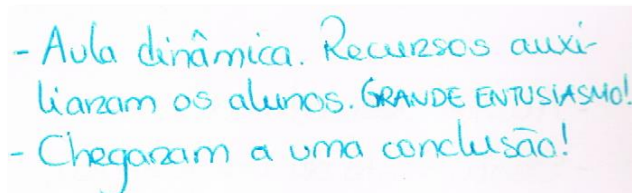
Nas atividades seguintes, a multimodalidade da comunicação foi muito mais evidente, pois o recurso à comunicação não-verbal (poesia visual, prosa poética, música, textos literários e textos não literários) foi uma constante, a par da comunicação verbal e paraverbal. Neste sentido, os alunos tornaram-se mais participativos e a dinâmica das aulas melhorou significativamente (Figura 41).

Figura 41: Excerto da entrevista posterior à professora cooperante (2).

Professora cooperante: [...] *Inicialmente, foi complicado, mas, depois, eles perceberam o objetivo e perceberam que... o que estava a ser valorizado ali era aquilo que eles diziam e a forma pela qual a diziam... com respeito por determinadas regras que tu estipulaste e que eles, depois, interiorizaram com alguma facilidade. [...] Tu fazias sempre muitas perguntas. Muito, muito... “Porquê?”, “Sim”, mas porquê?”.*

Considerei, por isso, que esta inquietação, que assim se constituiu, apenas, na primeira atividade, foi ultrapassada e que a multimodalidade da comunicação revelou ser um fator de maior interesse para os alunos, no âmbito das discussões orais coletivas, dando-lhes um maior suporte para a reflexão das suas ideias e posterior construção de significados (Figuras 42 e 43).

Figura 42: Registos-síntese sobre a minha prática na dinamização da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?* que evidenciam a minha satisfação.



- Aula dinâmica. Recursos auxiliaram os alunos. GRANDE ENTUSIASMO!
- Chegaram a uma conclusão!

Figura 43: Excerto da entrevista posterior à professora cooperante (3).

Professora cooperante: *Eles começaram por não perceber para que é que aquilo servia, não é? Não percebiam e... Porque isto é diferente, é novo para eles. Nunca fizeram nada disto. E, no final, a última discussão... Eles já estavam perfeitamente treinados e a querer saber mais, não é? [...] E outra coisa que... Eu, aí, acho que... Eles já eram bons, mas ainda ficaram melhores! Foi a nível de... poder argumentativo. Não é só o “sim”, mas o “sim, porque”, “a minha opinião é esta porque” ou “acho que isto é assim porque”.*

Não obstante o referido, estou consciente que o facto de considerar que eliminei esta inquietação não significa que nunca mais voltarei a senti-la. Interessa-me, sobretudo, reter que a centralização do processo de ensino-aprendizagem nos alunos deve ser privilegiada e que, no momento de dinamização das atividades, devo socorrer-me de um conjunto de estratégias que me permitam desenvolvê-las sem nunca comprometer o seu sentido pedagógico.

4.3.2. Gerir a multimodalidade da comunicação: como articular diferentes modos sem quebrar a dinâmica da aula?

Gerir a multimodalidade da comunicação nem sempre foi fácil, causando-me inquietações ao longo de toda a intervenção pedagógica, principalmente, na subfase do desenvolvimento das atividades. Questionar os alunos, gerir as suas intervenções, realizar registos no quadro e projetar recursos que fomentavam as discussões, evitando quebrar a dinâmica das aulas, exigia alguma organização da minha parte, que levou tempo a revelar-se.

Até à quinta atividade, concentrei-me, principalmente, na discussão oral dos temas, pelo que solicitei o auxílio da minha colega de estágio para gerir os recursos sob as minhas indicações (Figura 44): “Ana, podes ajudar-me?”, “Ana, regista, aqui, que as palavras não têm de ter o mesmo significado.” e “Ana, podes projetar o slide anterior?”.

Figura 44: Registo sobre a minha prática, no momento de pós-dinamização da Atividade 1 – *O que é um poema?*.




Senti-me sempre desconfortável com a situação por revelar alguma incapacidade no desempenho das minhas funções. Não procurei articular modos muito diversificados com o receio de deixar de ouvir as intervenções dos alunos e de quebrar a dinâmica da aula (Figura 45).

Figura 45: Excerto da entrevista posterior à professora cooperante (4).

Professora cooperante: *Eu acho que tu tens de conseguir distanciar-te... Parar... [...] Dar-lhes autonomia para continuarem.*

A colega de estágio aprontou-se a auxiliar-me na articulação das diferentes formas de comunicação, encarregando-se de registar as ideias dos alunos e de validá-las ou refutá-las, sob as minhas indicações, conforme a discussão foi avançando. Esta dificuldade continuou nas atividades seguintes e foi acrescida, pois o número de recursos foi superior à primeira atividade, até que, na quinta e última, me desafiei a ultrapassá-la (Figura 46).

Figura 46: Registo sobre a minha prática, no momento de pós-dinamização da Atividade 4 – *Textos diferentes, textos iguais: que diferenças?*.



- Arriiscar a gestão!

Durante a dinamização da atividade, não solicitei o auxílio da minha colega de estágio e, por isso, toda a articulação das diferentes formas de comunicação foi assegurada por mim. Concentrar a atenção dos alunos, deslocando-me para uma zona da sala com menos exposição, e registar as suas ideias, ao mesmo tempo que os questionei ou desafiei sobre os assuntos requereu um esforço acrescido na minha prática. A estratégia que utilizei foi fazer esta gestão nos momentos em que os alunos discutiam o tema, evitando, assim, comprometer a dinâmica da aula. Esta estratégia exigiu, porém, um maior esforço de escuta ativa da minha parte, na medida em que, ao mesmo tempo que geri determinadas formas de comunicação, tive de garantir que não perdia quaisquer informações dos discursos dos alunos. Assim, a minha postura foi de evitar virar as costas para os alunos e de estabelecer contacto com eles, dirigindo-lhes o olhar quando partilharam as suas ideias.

Nesta atividade, não senti qualquer incapacidade na gestão da multimodalidade da comunicação e, por isso, considerei que esta inquietação foi ultrapassada (Figura 47).

Figura 47: Registo sobre a minha prática, no momento de pós-dinamização da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*.



- Arriisquei gerir todas as formas de comunicação!!!
funcionou!!! 😊

Importa sublinhar que, tal como na inquietação anteriormente explicitada, também esta não a tomo por eternamente vencida. Esta superação é relativa a um determinado tempo e poderá ocorrer no futuro, sendo que, para já, retenho a experiência de ter conseguido ultrapassá-la nas condições referidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento uma síntese do projeto de investigação e uma reflexão acerca dos aspetos relevantes sobre o trabalho desenvolvido. Na reflexão, respondo às questões do estudo e reflito intro e prospetivamente sobre a minha própria prática, concluindo acerca das aprendizagens dos alunos e de aspetos sobre os quais repensaria e me proporia investigar, numa prática futura.

O objetivo deste projeto de investigação foi compreender a natureza da minha comunicação na dinamização de discussões orais coletivas em Português. As questões orientadoras do estudo foram as seguintes: (i) Quais os contributos das ações discursivas para a gestão de discussões orais coletivas em Português?; (ii) Que contributos oferece a comunicação multimodal para a dinamização de discussões orais coletivas em Português?; e (iii) Quais as principais inquietações experienciadas pelo professor na dinamização de discussões orais coletivas em Português?. O projeto inseriu-se no paradigma interpretativo, segue uma abordagem qualitativa e corresponde a uma investigação sobre a própria prática. A sua implementação aconteceu durante a minha intervenção de estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 5.º ano. Das cinco atividades implementadas, que constituíram uma sequência didática, selecionei três, de acordo com critérios definidos. Nessas atividades, analisei a origem das interações, as ações discursivas e os modos semióticos, bem como os seus significados, em dois momentos distintos: na preparação e na dinamização. Além disso, analisei, também, no momento de pós-dinamização das atividades, as principais inquietações experienciadas durante a sua dinamização.

A elaboração do presente projeto requereu disponibilidade e dedicação, sendo a fase mais árdua a do estágio. Nesta fase, todo o tempo estava determinado (tempo de estágio, tempo das aulas e tempo de entrega das planificações), pelo que a preparação e a implementação das atividades tiveram de ser bem geridas, não só para atingir os objetivos previstos, mas, também, para conseguir reunir os dados necessários para a investigação.

O momento da preparação das atividades, em que experienciei momentos de ansiedade, foi fundamental para poder desenvolver a minha prática com uma maior confiança. Nas planificações elaboradas, procurei formular problemas inseridos em contextos sugestivos (Amor, 2003), tendo o cuidado de elaborar atividades dirigidas não para mim, mas para os alunos (Ramos e Moraes, 2009), que despertassem o seu interesse (Leite, 2011, ref. por Ramos & Silva, s.d.), que visassem o desenvolvimento de temas proporcionadores de aprendizagens coletivas significativas (Amor, 2003) e que constassem, implícita ou explicitamente, no *Programa e Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Básico* para o 5.º ano.

Na preparação das atividades, tive em conta as fases de uma discussão oral coletiva (Amor, 2003) e servi-me da prática da *antecipação* (Stein et al., 2008), que apoiou toda a minha prática, no momento de dinamização das atividades. Além de determinar os temas para discussão, os objetivos a atingir e a metodologia de trabalho a adotar, antecipei a origem das interações, uma ação discursiva e modos semióticos, considerando a especificidade do contexto, o público-alvo e a intencionalidade da comunicação (Kress, 2010). Nesta fase, antecipei, ainda, possíveis respostas dos alunos às minhas questões, que me permitiram aprofundar os temas e sentir-me mais confiante perante as suas ideias. Concluo que a prática da *antecipação* do professor é fundamental, pois é nesta fase de preparação que ele investiga os temas e antecipa a dinâmica das aulas. As planificações constituíram-se de grande importância na minha prática porque me permitiram preparar-me melhor, antecipando as minhas questões e as respostas dos alunos, saber o que *selecionar* e *sequenciar* das suas ideias e *estabelecer conexões* finais entre os raciocínios mais potentes, conduzindo-os, assim, à chegada a conclusões válidas sobre os temas.

Os resultados evidenciam que antecipei interações entre professora-alunos, alunos-professora e alunos-alunos, tendo sido a primeira a que mais vezes antecipei e explicitiei. Esta constatação prende-se com o facto deste projeto ter incidido sobre a minha própria prática e, por isso, ser mais previsível antecipar todas as situações que me envolviam e que considere necessárias para poder dinamizar as atividades que concebi. Assim, sendo

eu o principal objeto de estudo, senti necessidade de antecipar todas as minhas ações, propondo-me, para tal, a estudar os temas, de modo a conseguir gerir as intervenções dos alunos, a partir do que planifiquei, já que pretendi sempre centrar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Relativamente à única ação discursiva que antecipei, o *questionar* (Menezes et al., 2014), concluo que foi impulsionadora de todo o meu discurso na dinamização das atividades, pois foi a partir dela que geri toda a dinâmica das aulas, com a intenção de, mais uma vez, atribuir aos alunos o papel central no processo referido, valorizando e gerindo as suas intervenções. Já no que respeita aos modos semióticos, antecipei o verbal, preparando o discurso oral, ou seja, as questões, e o discurso escrito, isto é, o registo de ideias e conceitos; assim como o não-verbal, nomeadamente a utilização de recursos visuais e auditivos, com o intuito de desafiar os alunos a partilharem e a confrontarem as suas ideias, apresentando argumentos e contra-argumentos e concluindo, de forma válida, acerca dos temas.

Na dinamização das discussões orais coletivas, os resultados evidenciam que houve um progresso na minha prática, reduzindo o total das interações entre professora-alunos, em função das intervenções dos alunos, e que a minha prática teve uma natureza fortemente discursiva, na medida em que procurei perguntar, responder e explicar aos alunos para valorizar, sustentar e validar ou refutar as suas ideias. Nestas interações, a investigação mostra que a ação discursiva a que mais recorri foi o *questionar* (Menezes et al., 2014), a partir da qual geri as intervenções dos alunos, e que esta foi mais recorrente na subfase do desenvolvimento das atividades. Os significados desta ação prendem-se com questões do tipo “O que?”, “Como?” e “Porquê?”, sendo a primeira relativa a *questões de verificação* e as restantes relativas a *questões de inquirição*. As questões mais recorrentes foram as de *inquirição*, que sucederam as de *verificação*, por apresentarem um maior potencial para desafiar os alunos a discutirem os temas. Sobre a ação *responder* (Menezes et al., 2014), a sua utilização prendeu-se com respostas simples ou repetições do que os alunos disseram, como forma de permanecer ou transitar na discussão de determinadas ideias, enquanto que a ação discursiva *explicar* (Menezes et al., 2014) foi aquela a que menos recorri por se relacionar com momentos pontuais em que esclareci os alunos sobre alguns assuntos relacionados com os temas, o que enriqueceu as discussões orais coletivas e permitiu avançar nelas.

Respondendo à questão “Quais os contributos das ações discursivas para a gestão de discussões orais coletivas em Português?”, concluo que, através da ação:

- *questionar*, geri as intervenções dos alunos e desafiei-os a discutirem os temas, orientando o seu pensamento (*questões de verificação*), pedindo explicações ou justificações (*questões de inquirição*) e reorientando a sua atenção (*questões de focalização*);
- *responder*, assinalei momentos de permanência ou de transição na discussão das ideias (*respostas que evitaram a validação*) e incentivei a continuação da participação dos alunos, reagindo às suas intervenções com recurso a palavras simples (*respostas que julgaram acerca da correção*);
- *explicar*, procurei elucidar os alunos sobre determinados aspetos relacionados com os temas, enriquecendo as discussões e auxiliando os alunos nos seus raciocínios, esclarecendo-os quando confundiram assuntos (*explicações comuns*), introduzindo conceitos que desconheciam, mas que foram pertinentes no âmbito das discussões (*explicações disciplinares*) e lembrando conceitos e reforçando e clarificando conclusões (*explicações instrucionais*).

No que respeita aos modos semióticos utilizados nas interações entre professora-alunos, os resultados evidenciam que todos eles foram utilizados na dinamização das discussões orais coletivas e que aqueles a que mais recorri foram o verbal oral, o paraverbal e o não-verbal comportamental. Na subfase do desenvolvimento, recorri a todos os modos semióticos identificados, sendo que, na sua articulação, se complementaram. Nesta relação de complementaridade, a comunicação estabelecida foi intensificada ou transmitida através de diferentes formas, o que auxiliou os alunos nas suas reflexões e na construção de significados coletivos. Os significados que atribuí a cada modo, tendo em consideração os resultados obtidos da investigação, evidenciam que a utilização de mais do que um modo semiótico torna a comunicação mais clara para os alunos. Ouso, assim, no âmbito deste projeto, responder, de forma sucinta, às questões colocadas por Lemke (cit. por Dionísio, 2007), que considero serem pertinentes na prática pedagógica de um professor reflexivo que esteja sensibilizado para a multimodalidade da comunicação.

- O que é? A comunicação multimodal é o conjunto de modos semióticos que o professor tem disponível para articular e estabelecer a comunicação com os alunos.
- Para que serve? Serve para estabelecer uma comunicação mais efetiva entre professores e alunos, garantindo que ambos interpretam e compreendem as mensagens produzidas.

- Que recursos mobiliza? Os recursos que mobiliza podem categorizar-se como verbais, paraverbais e não-verbais, sendo que, desde que o professor tenha em atenção o contexto, o seu público e o propósito da comunicação, é livre de seleccionar aqueles que considera que não causarão equívocos na compreensão das suas mensagens.
- Como pode ser integrada? A comunicação multimodal pode ser integrada em qualquer contexto e com propósitos diversos.
- Como é organizada? A sua organização deve ser previamente preparada, de modo a que o professor se consciencialize para que fins a irá utilizar.
- Quais são os seus valores e as suas limitações? Os valores da comunicação multimodal prendem-se com uma maior produção de sentido das mensagens. As suas limitações podem relacionar-se com as características de um público que não dispõem de todos os meios para interpretar e compreender mensagens produzidas em qualquer um dos modos semióticos, relacionadas com algum tipo de incapacidade ou deficiência, e com as condições de um contexto que impossibilita a utilização isolada ou simultânea de determinados modos, por falta de recursos.

Face ao referido e respondendo à questão “Que contributos oferece a comunicação multimodal para a dinamização de questões orais coletivas em Português?”, concluo que é na articulação dos modos verbal, paraverbal e não-verbal que se estabelece uma efetiva produção de sentido da mensagem, isto é, uma comunicação clara, coerente e eficaz (Monteiro et al., 2013), visto que, através do modo:

- verbal oral, estabeleci comunicação com os alunos na sua língua materna, recorrendo às ações discursivas *questionar*, *responder* e *explicar*;
- verbal escrito, conservei as mensagens e geri a dinamização das atividades;
- paraverbal, intensifiquei o meu discurso oral;
- não-verbal visual, apoiei os alunos nas suas reflexões acerca das suas ideias e das ideias dos colegas, assinalando a certeza e a incerteza acerca da correção das suas respostas;
- não-verbal auditivo, apresentei o conceito em discussão sob uma forma diferente;
- não-verbal comportamental, (des)centralizei a atenção dos alunos e geri as suas intervenções, facilitando a comunicação.

Ainda no que respeita à dinamização das discussões orais coletivas, considero pertinente referir que experienciei receios, inquietações e constrangimentos. Algumas destas

experiências considerei pontuais e outras constituíram-se como verdadeiros desafios porque se prolongaram no tempo. O desinteresse dos alunos e a dificuldade em gerir a multimodalidade da comunicação provocaram-me inquietações que procurei ultrapassar. Esta atitude revela que me preocupei em manter uma dinâmica de sala de aula favorável ao ato comunicativo como forma de interação social (Menezes et al., 2014), caso contrário, pressionada pelo tempo e pelo comprometimento com a lecionação dos conteúdos, podia ter adotado a comunicação como forma de transmissão de informação (Menezes et al., 2014), assim como podia ter utilizado modos de comunicação sem qualquer articulação. Teriam sido, naqueles momentos, os caminhos mais fáceis para contornar as minhas inquietações, mas, no futuro, muito provavelmente, voltaria a ser confrontada com elas e, para que não se tornasse uma tendência contornar as situações menos confortáveis, optei por refletir sobre as mesmas e procurar solucioná-las. Perante as inquietações sentidas, optei por provocar as intervenções dos alunos e atrever-me a gerir a multimodalidade. Sobre a primeira inquietação, concluo que, a par das provocações que fiz aos alunos, a articulação de diferentes modos semióticos lhes despertou um maior interesse, pois a comunicação que se estabeleceu permitiu-lhes auxiliar o seu pensamento de diferentes formas e estimulá-los a participarem. Já sobre a segunda, tive, apenas, de arriscar, visto que, em contexto educativo, na sua maioria, existe um professor por sala de aula e, por isso, só me socorri da minha colega de estágio porque se encontrava presente no mesmo espaço e no mesmo tempo que eu. Considero que estas atitudes me consciencializaram acerca da prática docente, compreendendo que, muitas vezes, o professor tem de tomar decisões imediatas, ainda que pouco refletidas, defendendo sempre, no entanto, a busca pela promoção de aprendizagens significativas dos alunos.

Assim, no que respeita à questão “Quais as principais inquietações experienciadas pelo professor na dinamização de discussões orais coletivas em Português?”, identifico:

- o confronto com o desinteresse dos alunos pelo tema discutido;
- a dificuldade em gerir a multimodalidade da comunicação sem que a dinâmica das atividades seja quebrada.

No que respeita a aspetos menos conseguidos, enumero o “dar mais voz” aos alunos, respeitar os seus silêncios e solicitar a intervenção de alunos específicos. Estes foram os aspetos que considerei ter de aperfeiçoar, pois, apesar de não os ter sentido como desafios prioritários, acabei por me aperceber da sua existência e por me consciencializar que o

seu aperfeiçoamento, numa prática futura, conduzirá, no meu entendimento, a uma redução das minhas intervenções que, apesar de terem diminuído da primeira para a última atividade, não significa que não se tenham constituído como desafios e que não tenha de refletir sobre eles.

Sobre o primeiro aspeto, obtive uma maior consciência a partir da entrevista que realizei à professora cooperante após o estágio. O facto de ter colocado questões com frequência levou-me, por vezes, a ouvir pouco um maior número de alunos, avançando na discussão sempre que obtive respostas válidas ou controversas, devido à minha inexperiência, mas, também, à pressão do tempo, que estava determinado. Tal situação, influenciou, por vezes, os alunos a não desenvolverem autonomamente uma atitude mais crítica e reflexiva perante as intervenções dos colegas, visto que, através da minha constante colocação de questões, os incitei a reformularem, quase no imediato, as suas ideias. No âmbito desta consideração, creio que, no futuro, possa ser interessante investigar a ação discursiva *ouvir* (Menezes et al., 2014), já que lhe são atribuídos diferentes significados, que influenciam a forma como o professor dinamiza as suas aulas (Wallach & Even, 2005, ref. por Menezes et al., 2014). Apesar de considerar que ouvi os alunos, creio que, numa prática e investigação futuras, esta minha pré-disposição me levará a compreender, concretamente, o modo como oiço os alunos e como dinamizo as discussões orais coletivas. Enumero, assim, duas questões que seria interessante investigar: (i) Que contributos são associados à ação discursiva *ouvir*, na dinamização de questões orais coletivas? e (ii) Que desafios se colocam ao professor quando escuta os seus alunos, na dinamização de discussões orais coletivas?.

A colocação de questões com frequência verificou-se, também, perante os silêncios dos alunos. Na ausência de quaisquer respostas, voltei a colocar as mesmas questões ou a reformulá-las, manifestando alguma frustração pelo facto de os alunos não partilharem as suas ideias. Este desafio surgiu, tal como o anterior, não só pela minha inexperiência, mas, pela pressão do tempo e, por isso, enquanto dinamizadora das discussões, tive de geri-lo de forma a atingir os objetivos previamente definidos. Neste caso, a máxima da quantidade (Grice, 1968, ref. por Amor, 2003) e o critério de ser capaz de alterar o meu comportamento em função dos objetivos da interação (Mantha & Sivaramakrishna, 2006, cit. por Monteiro et al., 2013) são aspetos que devo considerar numa prática futura, já que o ato comunicativo se efetiva no coletivo (Amor, 2003; Kress e van Leeuwen, 2001, ref. por Cunha, 2013) e, por isso, é interacional (Amor, 2003).

Quanto à solicitação de intervenções a alunos específicos, considero que devo despende mais tempo e atenção com os alunos menos participativos, ainda que, na globalidade, a professora cooperante tenha considerado que o faço bem. Como existia um grupo de alunos bastante participativos, acabei por intervir pouco no sentido de solicitar a participação de outros alunos, não fomentando ou fomentando pouco o desenvolvimento da sua oralidade e não contribuindo, por isso, para os ajudar a ultrapassar as suas eventuais inseguranças (Ramos & Silva, s.d.). Assim, numa prática futura, considero que deverei procurar aperfeiçoar-me neste aspeto, de modo a garantir a participação efetiva de todos os alunos (Amor, 2003), levando-os a ultrapassar a sua insegurança linguística (ILTEC, s.d.) e a desenvolver as suas aprendizagens, possibilitando-me, ainda, avaliá-los de forma equitativa.

Ainda no que respeita aos aspetos anteriormente considerados, apresento uma eventual solução para que, no futuro, os alunos possam sentir-se motivados a participarem nas discussões. Creio que uma organização diferente da sala de aula, em que os alunos possam olhar-se de frente para discutirem as suas ideias, levá-los-á a participarem mais, aumentando o número de interações entre alunos-alunos e diminuindo, consequentemente, o número de interações entre professora-alunos e alunos-professora. Esta convicção assenta no facto de ter constatado que a organização da sala de aula potenciou um maior número de interações entre alunos-professora do que alunos-alunos, pois era eu a única interveniente que se encontrava de frente para eles, pelo que, naturalmente, me dirigiram mais vezes as suas ideias, que fui quem colocou as questões, na grande maioria das vezes.

Não obstante, considero que, para dinamizar as discussões orais coletivas com o intuito de os alunos desenvolverem aprendizagens pelo diálogo, estabeleci padrões de extração e de discussão (Menezes et al., 2014) entre mim e os alunos, conduzindo-os à negociação de significados. Neste processo de negociação, a comunicação estabeleceu-se na interação social (Menezes et al., 2014), em que me assumi como gestora das suas intervenções e estes, globalmente, se assumiram como participantes ativos nas discussões (Amor, 2003; Cappelle & Paula, 2013), implicando, por isso, que recorresse a ações discursivas que provocassem o seu pensamento e os incentivassem a comunicar, bem como a recursos que os auxiliassem a pensar. Concluo, assim, que a dinamização das discussões orais coletivas contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens linguísticas dos alunos, na medida em que, através da negociação de significados foram

capazes de solucionar os problemas, chegando a conclusões válidas sobre os temas. Esta constatação evidencia que privilegiei predominantemente os estilos de comunicação reflexiva e instrutiva (Menezes et al., 2014), pois centrei o processo de ensino-aprendizagem nos alunos, incentivando-os a pensarem, a partilharem e a discutirem as suas ideias. Foi deste modo que articulei as ideias dos alunos com o meu discurso, originando uma construção coletiva de significados acerca dos temas (Cappelle & Paula, 2013) que resultou na determinação de conclusões relevantes acerca dos mesmos.

Em suma, faço um balanço global positivo acerca das aprendizagens que desenvolvi com a elaboração do presente projeto de investigação, considerando que fiz progressos na minha prática, apesar do curto tempo de estágio. Da primeira para a última atividade, foi notório o progresso na gestão da dinâmica das aulas, diminuindo o número de interações entre professora-alunos e, conseqüentemente, o total de ações discursivas; aumentando o número de interações entre alunos-alunos, incentivando a sua participação; e gerindo, de forma autónoma, a multimodalidade da comunicação.

Enquanto futura professora, comprometo-me a adotar uma atitude reflexiva sobre a minha própria prática, pois esta ajuda-me a compreender a natureza das minhas ações e a influência que estas têm sobre as aprendizagens dos alunos. As ações discursivas e os modos semióticos foram uma presença constante na dinamização das atividades, já que foi através destes aspetos da comunicação que nós, intervenientes no contexto, produzimos e compreendemos as mensagens (Chomsky, 1957). Guardo, por isso, a intenção de, no futuro, incluir as discussões orais coletivas na minha prática pedagógica, considerando, como tal, que deverei continuar a assumir uma atitude crítica e reflexiva sobre as minhas ações, para poder aperfeiçoar-me.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. P. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior / Cadernos de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 21-30.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1977). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bentes, A. C. (2010). Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *Coleção Explorando o Ensino, 19*, pp. 129-154.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (2002). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Cappelle, V., & Paula, H. F. (2013). Comunicação multimodal na gestão de atividades em uma sala de aula de Biologia. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. São Paulo, pp. 1-8.
- Charoux, O. M. (2006). *Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento*. São Paulo: DVS Editora.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Paris/The Hague: Mouton Publishers.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, N. S. (2013). *Um olhar socio-semiótico sobre a multimodalidade do discurso publicitário: relação texto-imagem em análise*. Minho: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Descardec, M. A. (2002). Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *Educação Temática Digital*, 3, pp. 19-26.
- Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. (s.d.). *Multimodalidade*. Porto Editora. Obtido em 26 de junho de 2016, de <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multimodalidade>
- Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. (s.d.). *Multimodalidade*. Obtido em 26 de junho de 2016, de <http://www.priberam.pt/dlpo/multimodalidade>
- Dionísio, A. P. (2007). Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In L. A. Marcuschi, & A. P. Dionísio, *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 177-196.
- Fosnot, C. T. (2007). *Teaching and Learning in a Math Workshop, in Investigating Fractions, Decimals, and Percents, Grades 4 - 6*. Portsmouth: Heinemann.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- ILTEC (s.d.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Lytle, S. L., & Cochram-Smith, M. (1990). Learning from teacher research: A working typology. *Teacher College Records*, 92, pp. 83-103.
- Maingueneau, D. (1996). *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*. Lisboa: Gradiva.
- Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo-Pfeifer, S. (2010). Marcas discursivas de coconstrução do conhecimento: um estudo dos fóruns de discussão de uma comunidade de desenvolvimento profissional. In A. I. Andrade, & A. S. Pinho, *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 215-228.
- Menezes, L., Ferreira, R. T., Martinho, M. H., & Guerreiro, A. (2014). Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática. In J. P. Ponte, *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 136-161.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26, 111-138.
- Moura, S. A. (2013). *Multissemioses e multiletramentos: novas perspectivas do ensino do texto para o ensino médio em uma escola pública do Distrito Federal*. Brasília: Centro Universitário de Brasília.
- Oliveira, D. M. (2013). Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. *Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade* (pp. 1-8). Aracaju: Universidade Federal de Sergipe.
- Piccinini, C., & Martins, I. (2005). *Comunicação multimodal na sala de aula de ciências: construindo sentidos com palavras e gestos*. Rio de Janeiro: UFRJ.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., & Chapman, O. (2006). Mathematics teachers' knowledge and practices. Em A. Gutierrez, & P. Boero, *Handbook of research on the psychology of 25 mathematics educations: Past, present and future* (pp. 461-494). Rotterdam: Sense.
- Ponte, J. P., Brocardo, J., & Oliveira, H. (2003). *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Quivy, R., & Campenhaut, V. L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. D., & Silva, M. A. (s.d.). *O uso da oralidade como ferramenta de interação na sala de aula*. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande.
- Ramos, M. G., & Moraes, R. (2009). A importância da fala na aprendizagem: os diálogos na reconstrução do conhecimento em aulas de ciências. *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis: ABRAPEC.
- Reis, C. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M. R., Moreira, A., & Grácio, J. (2013). *Uma história coletiva, a Web 2.0 e os computadores Magalhães: uma aliança em vias de extinção*. Obtido de Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11503/1/Uma%20hist%c3%b3ria%20coletiva%2c%20a%20web%202.0%20e%20os%20computadores%20Magalh%c3%a3es%20-%20pp.%20121-126.pdf>
- Santos, L. (2000). Tese de Doutoramento. *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Santos, L., & Pinto, J. (2008). The teacher's oral feedback and learning. *ICME 11 - International Congress on Mathematical Education*. Monterrey: ICME.
- Santos, Z. B. (setembro de 2011). A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura. *Revista Gatilho*, 13.

- Souza, A. A., & Schneider, H. N. (2012). Aprendizagem colaborativa nas redes sociais: novos olhares sobre a prática pedagógica. *II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 2100-2111). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating Productive Mathematical Discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 313-335.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Vieira, J., & Silvestre, C. (2015). *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: VER.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

APÊNDICES

Apêndice 1

Planificação da Atividade 1 – *O que é um poema?* e da Atividade 2 – *Fazer poesia sem ser poeta*

Escola Básica Integrada da Boa Água, Quinta do Conde	Ano: 5.º	Turma: E	Disciplina: Português		
			Data da aula: 28/04/2016	Hora de início: 11:55	Duração: 100 min

2. PLANOS DE AULA

2.1. Abertura

Discussões orais coletivas acerca das atividades *O que é um poema?* e *Fazer poesia sem ser poeta*. Distinguir e relacionar poema e poesia.

2.2. Objetivos

- Definir poema.
- Definir poesia.
- Distinguir poema e poesia.

2.3. Conteúdos

Termos	Conceitos
Poema	Um poema é um texto apresentado em versos . Cada conjunto de versos é uma estrofe. Um poema pode ou não ter rima e ritmo, mas apresenta sempre uma linguagem subjetiva , ou seja, o poeta expressa sempre a sua visão pessoal acerca de um determinado assunto e requer de nós uma reflexão.
Poesia	Poesia são todas as formas de comunicação que apresentam uma linguagem subjetiva, onde as interpretações surgem a partir das emoções e dos sentimentos provocados. Poesia e poema não são palavras sinónimas. A poesia não se resume a poemas e, por isso, é possível fazer poesia sem ser poeta.

2.4. Recursos

- Folhas brancas A5;
- Computador com ligação à Internet;
- *PowerPoint* com *slides* relativos às atividades *O que é um poema?* e *Fazer poesia sem ser poeta*;
- Cadernos diários dos alunos;
- *Videoclips* *Ponto de luz*, de Sara Tavares (https://www.youtube.com/watch?v=R2i_-F8JftE), e *Um brinde à amizade*, de Boss AC e Gabriel – O Pensador;
- Vídeo de uma das audições dos *Shadows Team* no programa *Portugal Got Talent* (<https://www.youtube.com/watch?v=nwS0l0ueRP4>);
- Vídeo de uma das audições dos *Funky MonkeyZ* no programa *Portugal Got Talent* (<https://www.youtube.com/watch?v=Wx9QH2GW0lg>).

2.5. Síntese das principais etapas do desenvolvimento da aula

- (i) Entrada dos alunos na sala e abertura das lições (5 min);
- (ii) Apresentação do 1.º problema: *O que é um poema?* (5 min);
- (iii) Tentativa de resolução do problema, a pares (8 min);
- (iv) Discussão oral coletiva acerca do problema (30 min);
- (v) Apresentação do 2.º problema: *Fazer poesia sem ser poeta* (2 min);
- (vi) Tentativa de resolução do problema, a pares (10 min);
- (vii) Discussão oral coletiva acerca do problema (35 min);
- (viii) Registo do sumário (5 min).

(vi) Registo do número das lições e do sumário (5 min).

2.6. Descrição detalhada de cada uma das etapas do desenvolvimento da aula

(ii) Apresentação do 1.º problema: *O que é um poema?* (5 min)

Questionar os alunos acerca do que têm vindo a estudar ao longo das duas últimas semanas.

Antecipação de respostas: “**poemas**” e “**poesia**”. No caso de os alunos responderem “poesia”, pedir-lhes-ei que especifiquem, procurando obter a resposta “poemas”. A palavra “poesia” será registada no quadro, de modo a retomar a ideia do aluno mais adiante.

Apresentarei o 1.º problema.

Ao longo destas duas últimas semanas, têm vindo a estudar poemas. Pesquisaram informações relevantes acerca dos poetas, interpretaram os poemas e estudaram alguma gramática a partir deles. Mas, afinal, o que é um poema?

Permitirei que os alunos possam partilhar algumas ideias acerca do conceito de poema, de forma a incentivá-los à resolução do problema.

Antecipação de respostas: possui “**rima**” e “**ritmo**” e apresenta “**versos**” e “**estrofes**”. Alguns alunos poderão referir “**recursos expressivos**” e “**sílabas métricas**”, uma vez que foram estudados, na análise de poemas.

Os meus comentários às suas respostas serão sempre no sentido de fazê-los questionarem-se a si próprios.

Será que isso basta para definirmos o que é um poema?

Será que um poema é assim tão fácil de definir?

Por que é que um poema é um poema? O que o torna tão especial?

(iii) Tentativa de resolução do problema, a pares (8 min)

Entregarei a cada par de alunos uma folha branca A5, onde deverão registar as suas ideias acerca do conceito de poema.

Enquanto os alunos fazem os registos, circularéi pelos pares e provocá-los-ei com questões idênticas às que explicitéi anteriormente.

Projetarei o *slide* relativo à atividade *O que é um poema?*.

O que é um poema?

Cada par dirigir-se-á ao meu computador e transcreverá os seus registos, em forma de lista. Caso os registos sejam os mesmos, os alunos não deverão transcrevê-los.

(iv) Discussão oral coletiva acerca do problema (30 min)

Para orquestrar uma discussão oral coletiva acerca do problema, serão analisadas cada uma das respostas dos alunos. O objetivo é criar-lhes novos problemas, caso não sejam capazes de apresentar argumentos e contra-argumentos válidos.

Para analisar a **rima**, questioná-los-ei (*A rima é uma característica dos poemas? Posso escrever um texto com rima que não seja poema? E se escrever um texto em versos sem rima? Não é poema? O que é?*) e projetarei um poema com versos brancos.

O que é um poema?

[...]

Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

Como é por dentro outra pessoa, de Fernando Pessoa

Os alunos deverão procurar identificar as características do poema apresentado e eu registá-las-ei num *slide*.

O que é um poema?

Poema *Como é por dentro outra pessoa*

-

Poema *Hoje, quinta-feira*

-

Para analisar o **ritmo**, questioná-los-ei (*Que características tem este texto? [registarei no slide anterior] O que confere ritmo aos poemas? Se não tiver ritmo não é poema? O que é?*) e projetarei o poema anterior, que não tem métrica.

Caso os alunos não tenham registado “**recursos expressivos**”, questioná-los-ei acerca das mensagens dos poemas (*Quando leem poemas, são-vos despertados sentimentos? O que é que os poetas costumam utilizar na escrita de poemas que nós já estudámos? O que é que os recursos expressivos conferem à linguagem dos poemas? A linguagem dos poemas dá que pensar ou é semelhante àquela que encontramos, por exemplo, nos jornais? Os poemas são escritos como são escritas notícias? Então?*) e projetarei um texto da minha autoria para os fazer pensar.

O que é um poema?

Hoje, quinta-feira,
os alunos do 5.º E
terão aula de Português
às 11:55, na sala 13.
A aula é de 100 minutos
e o toque para a saída
ouvir-se-á às 13:40.
Depois disso,
os alunos almoçarão
e aproveitarão para
descontrair porque
sexta-feira
será dia de regresso.

Questioná-los-ei acerca do texto projetado.

Este texto é um poema? Porquê? Mas está escrito em verso...

Que características tem este texto?

Os alunos deverão procurar identificar as características do texto apresentado e eu registá-las-ei num *slide*.

Caso os alunos tenham registado “recursos expressivos”, questioná-los-ei acerca da sua função e conduzirei a discussão para as mensagens dos poemas, tal como explicitado anteriormente.

O *slide* onde os alunos registaram as suas ideias acerca do conceito de poema deverá ser reformulado à medida que as características vão sendo discutidas.

Os alunos deverão concluir acerca das características fundamentais de um poema (texto escrito em versos e linguagem subjetiva) e registar o conceito nos seus cadernos diários.

(v) Apresentação do 2.º problema: *Fazer poesia sem ser poeta* (2 min)

Provocarei os alunos, relativamente ao termo acabado de registar.

Escrevemos “poema” porque responde à pergunta “O que é um poema?”, mas poderíamos ter escrito “poesia”, não é? Poema e poesia são sinónimos... Significam exatamente o mesmo, verdade?

Antecipação de respostas: à partida, os alunos concordarão com a sinonímia entre os termos e, por isso, darei continuidade à minha provocação com as questões que se seguirão. No entanto, caso existam alunos que discordam, poderão partilhar as suas ideias. É possível que alguns alunos estejam sensibilizados para a arte, podendo referir a música e pintura artística.

Fazer poesia sem ser poeta

Ponto de luz, de Sara Tavares

Escutando no vento
Tua voz secreta
Que me sopra por dentro
Deixe-me ser, só ser
No teu colo eu me entrego
Para que me nutras
E me envolvas
Deixa-me ser, só ser

Um brinde à amizade, de Boss AC e Gabriel – O Pensador

Sou carioca de Goa, de Angola e da Guiné
Cabo Verde, Moçambique, Timor-Leste e São Tomé
Macau, Portugal mas vim pela Galícia
Que a vida é uma delícia temperada nesse sal
Cabral descobriu muito menos do que eu
Os meus descobrimentos não estão nos museus
Nem nos livros de História mas estão na minha memória
E na dos meus amigos que navegam comigo

O sentido dos versos poderá ser brevemente discutido, de modo a que os alunos concluam acerca da linguagem subjetiva.

Alguém escuta a voz de outras pessoas no vento? Ainda por cima, essa voz sopra a intérprete por dentro? Mas quem é que sente vozes soprarem por dentro?! O que é que isto querará dizer?

A intérprete nutre-se no colo de alguém... Como é que é possível? Quer dizer que alguém está a alimentá-la ao colinho? Então?

Sabem de onde é oriunda uma pessoa carioca? Como é que alguém que é natural do Rio de Janeiro pode ser carioca de outros países?! Nasceu quantas vezes?

Sabem quem é Cabral? Então, este grande navegador descobriu menos do que um simples rapper? O que é que isto quer dizer? A que é que o intérprete atribui grande importância?

Relativamente às pinturas artísticas, poderei projetar as ilustrações relativas a um dos poemas de Manuel António Pina (O pássaro da cabeça) estudado pelos alunos, na semana anterior. Os alunos recordar-se-ão das interpretações que fizeram e relacioná-las-ão com a subjetividade da imagem.

Fazer poesia sem ser poeta



Importa que os alunos percebam que a arte não se resume a pinturas, devendo considerar-se, também, a música (já referida), a escultura, a dança e a mímica, entre outras formas de arte. Como curiosidade, poderei fazer referência às artes clássicas a partir da sétima arte e questionar os alunos acerca das seis anteriores e das artes modernas que se seguiram.

Proporei aos alunos pesquisarem, num dicionário *online*, o significado de “poesia”. Os alunos tenderão a pesquisar na Priberam, uma vez que é do seu conhecimento e já fizeram algumas pesquisas neste dicionário, em aulas anteriores.

Caso os alunos não tenham registado quaisquer formas de poesia, como a música e as pinturas artísticas, deverei promover a discussão, iniciando nesta fase.

poesia | s. f.

po·e·si·a

(latim *poesis*, *-is*, do grego *poíesis*, fabricação, composição, criação)

substantivo feminino

1. Arte de fazer obras em verso.
2. Género de composição poética, geralmente em verso.
3. Conjunto das obras em verso existentes numa língua.
4. Composição poética pouco extensa.
5. Maneira de fazer versos, particular a um autor, a um povo, a uma época, a uma escola literária (ex.: *poesia portuguesa; poesia renascentista*).
6. Qualidade dos versos.
7. Inspiração.
8. Elevação de ideias.
9. O que desperta o sentimento do belo.

Orquestrarei uma discussão acerca dos significados 7, 8 e 9, desafiando os alunos a pensar sobre formas de inspiração e de comunicação.

Pedir que os pares repensem sobre o assunto e que registem nas folhas A5 (outras) o que poderá ser a poesia. O *slide* inicial (sobre as características da poesia e do poema) deverá ser reformulado e as ideias dos alunos deverão ser discutidas.

Para enriquecer a discussão, projetarei outras formas de poesia, como mímica (*Shadows Team*) e dança (*Funky MonkeyZ*), e farei com os alunos uma breve interpretação das mesmas.

O *slide* inicial deverá ser reformulado, se necessário, e os alunos deverão registar nos seus cadernos o conceito de poesia e uma conclusão final (resposta ao problema).

(vi) Registo do sumário (5 min)

O sumário deverá ser registado numa tabela própria, que deverá ser projetada no quadro para os alunos visualizarem. Os alunos deverão ser questionados acerca do trabalho desenvolvido durante a aula, de modo a participarem na sua composição.

2.7. Avaliação

Para avaliar os alunos, utilizarei a seguinte tabela:

GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE PORTUGUÊS																
Turma: 5.º E		Semana 1			Semana 2			Semana 3			Semana 4			Semana 5		
N.º de aluno	Alunos	11/04	12/04	14/04	18/04	19/04	21/04	Feriado	26/04	28/04	02/05	03/05	05/05	09/05	10/05	12/05
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																

LEGENDA:

C (Comportamento)

P (Participação)

TPC: fez incompleto (●); não fez (×)

R (Responsabilidade)

A (Atraso)

F (Falta)

Comportamento: perturbou a aula (C-) ou perturbou muito a aula (C⁰)

Participação: participou assertivamente (P⁺)

Responsabilidade: falta de material (FM) ou mau trato do material (M-)

Apêndice 2

Planificação da Atividade 3 – *O que é um texto?* e da Atividade 4 – *Textos diferentes, textos iguais: que diferenças?*

Escola Básica Integrada da Boa Água, Quinta do Conde	Ano: 5.º	Turma: E	Disciplina: Português		
			Data da aula: 02/05/2016	Hora de início: 10:55	Duração: 100 min
2. PLANOS DE AULA					
2.1. Abertura					
Discussão oral coletiva acerca das atividades <i>O que é um texto?</i> e <i>Textos diferentes, textos iguais</i> . Distinguir e relacionar texto literário e texto não literário.					
2.2. Objetivos					
Definir texto.					
Reconhecer diferentes tipos de texto.					
Identificar características de diferentes tipos de texto.					
Distinguir conto e poema.					
2.3. Conteúdos					
Termos	Conceitos				
Texto	Um texto é uma forma de comunicação que transmite mensagens com sentido e relacionadas entre si. Um texto pode ser escrito, oral ou visual e a sua extensão é variável.				
Conto	Um conto é um texto narrativo fictício que apresenta tempo e espaço bem definidos e um número reduzido de personagens. Um conto caracteriza-se, também, por apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão.				
Poema	Um poema é um texto apresentado em versos. Cada conjunto de versos é uma estrofe. Um poema pode ou não ter rima e ritmo, mas apresenta sempre uma linguagem subjetiva, ou seja, o poeta expressa sempre a sua visão pessoal acerca de um determinado assunto e requer de nós uma reflexão.				
Notícia	Uma notícia é um texto que apresenta linguagem clara e objetiva. A sua estrutura é composta, geralmente, por um título principal e por um título auxiliar, pelo <i>lead</i> e pelo corpo da notícia.				
Entrevista	Uma entrevista é um texto que objetiva apresentar alguém ou algo, através de questões claras e objetivas realizadas à pessoa entrevistada				
Anúncio	Um anúncio é um texto, que pode apresentar vários modos de representação (visual, oral e/ou verbal) e que objetiva captar a atenção do público.				
2.4. Recursos					
- Folhas brancas A5;					
- PowerPoint com slides relativos às atividades <i>O que é um texto?</i> e <i>Textos diferentes, textos iguais</i> ;					
- Cadernos diários dos alunos;					
- 5 fotocópias do conto <i>A fada Oriana</i> (capítulo I – <i>Fadas boas e fadas más</i>);					

- 5 fotocópias do poema *Um brinde à amizade*;
- 4 fotocópias da notícia *VIRAL – uma experiência contagiante*;
- 4 fotocópias do anúncio da Bertrand;
- 2 fotocópias da entrevista *Haja poeta!*;
- Cola *Bostik*;
- Folhas de registos *Textos diferentes, textos iguais*.

2.5. Síntese das principais etapas do desenvolvimento da aula

- (i) Entrada dos alunos na sala e abertura das lições (5 min);
- (ii) Apresentação do 1.º problema: *O que é um texto?* (5 min);
- (iii) Tentativa de resolução do problema, a pares (8 min);
- (iv) Discussão oral coletiva acerca do problema (30 min);
- (v) Apresentação do 2.º problema: *Textos diferentes, textos iguais* (3 min);
- (vi) Tentativa de resolução do problema, a pares (10 min);
- (vii) Discussão oral coletiva acerca do problema (35 min);
- (viii) Registo do sumário (5 min).

2.6. Descrição detalhada de cada uma das etapas do desenvolvimento da aula

(ii) Apresentação do 1.º problema: *O que é um texto?* (10 min)

Recordarei com os alunos a última discussão.

Apresentarei o 1.º problema.

*Na nossa última grande discussão, esclarecemos o conceito de poema. O poema é um daqueles termos que nos parece fácil definir porque todos somos capazes de identificar um poema, mas nem tudo o que parece fácil o é verdadeiramente. Quem se recorda do conceito de poema? Um poema é um texto... Mas um poema é um texto porquê? **O que é um texto?***

Permitirei que os alunos possam partilhar algumas ideias acerca do conceito de texto, de forma a incentivá-los à resolução do problema.

Antecipação de respostas: “**É um conjunto de palavras.**”, “**É um conjunto de muitas frases.**” e “**É um conjunto de palavras que formam frases.**”.

Os meus comentários às suas respostas serão sempre no sentido de fazê-los questionarem-se a si próprios.

Palavras, frases... Muitas frases... Parece-me demasiado fácil. Tenho algumas dúvidas... É um amontoado de frases? Em linhas...? Palavras e frases por uma ordem qualquer?

(iii) Tentativa de resolução do problema, a pares (8 min)

Entregarei a cada par de alunos dois textos (um literário e um não literário) e uma folha branca A5. Alguns textos serão diferentes de par para par.

Pedir-lhes-ei que pensem se têm na sua posse dois textos (se serão mesmo textos) e que, na folha que lhes entreguei, justifiquem se são ou não textos.

Antecipação de respostas: além das anteriores, “**Sim, porque apresentam palavras e frases que contam uma história.**” e “**Não, porque este [o texto publicitário] tem só algumas palavras. Não tem muitas frases. É mais uma imagem...**”.

Projetarei o *slide* relativo à atividade *O que é um texto?*.

O que é um texto?

Cada par dirigir-se-á ao meu computador e transcreverá os seus registos, em forma de lista. Caso os registos sejam os mesmos, os alunos não deverão transcrevê-los.

(iv) Discussão oral coletiva acerca do problema (30 min)

Para orquestrar uma discussão oral coletiva acerca do problema, serão analisadas cada uma das respostas dos alunos, iniciando naquelas que considerarei mais simples ou muito incompletas. O objetivo é criar-lhes novos problemas, caso não sejam capazes de apresentar argumentos e contra-argumentos válidos.

Caso os alunos registem “conjunto de palavras” ou outra ideia semelhante, no *slide*, pedirei a um aluno que se dirija ao quadro e escreva um conjunto de palavras. Se o conjunto de palavras do aluno formar uma frase, deverei eu própria escrever um conjunto de palavras (por exemplo, “**hoje, eu, turma, gato, carro**”).

Durante a discussão, poderá ser necessário esclarecer o conceito de frase, dando exemplos concretos de frases verbais e de frases nominais, ainda que não seja relevante explicitar estes dois últimos conceitos.

Questionarei os alunos.

Este conjunto de palavras é um texto? É uma frase? Porquê? O que é que lhe falta para ser uma frase?

Uma frase é um texto?

Antecipação de respostas: “Não. Um texto é um conjunto de muitas frases.” e “Um texto é um conjunto de frases que se relacionam entre si.”.

Para confrontar as respostas anteriores, pedirei a dois pares com textos diferentes que se dirijam ao quadro e mostrem aos colegas a mancha gráfica do seu texto (o texto publicitário não deverá ser opção). Questionarei os alunos.

Se um texto é um conjunto de muitas frases, o que os vossos colegas nos estão a mostrar são textos. Nem preciso de lê-los porque olho para eles e vejo logo que tem muitas letras, muitas palavras, muitas frases... São textos, não são?

Agora, imaginem que nas folhas dos vossos colegas, estavam escritas estas frases (registar no quadro):

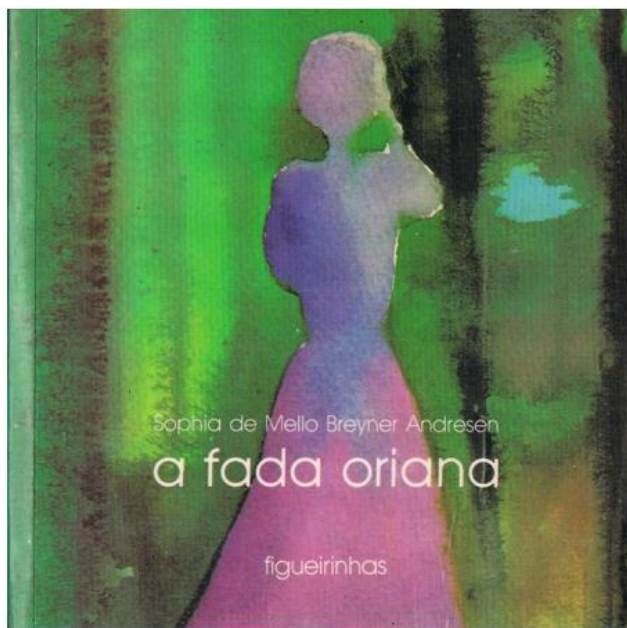
“A Maria foi ao veterinário.

De manhã, levou o cão. À tarde, levou o gato.

A Maria regressou a casa feliz com os seus animais.”.

É um texto? É um texto porque todas as frases se relacionam entre si, porque todas as frases referem palavras relacionadas com animais? Então?

Pedirei aos alunos para lerem os seus textos e atentarem ao sentido das frases, de modo a responderem às questões anteriores.



Andresen, S. M. (2000). *A fada Oriana*. Lisboa: Figueirinhas.

I — FADAS BOAS E FADAS MÁS

Há duas espécies de fadas: as fadas boas e as fadas más. As fadas boas fazem coisas boas e as fadas más fazem coisas más.

As fadas boas regam as flores com orvalho, acendem o lume dos velhos, seguram pelo bibe as crianças que vão cair ao rio, encantam os jardins, dançam no ar, inventam sonhos e, à noite, põem moedas de ouro dentro dos sapatos dos pobres.

As fadas más fazem secar as fontes, apagam a fogueira dos pastores, rasgam a roupa que está ao sol a secar, desencantam os jardins, arrelham as crianças, atormentam os animais e roubam o dinheiro dos pobres.

Quando uma fada boa vê uma árvore morta, com os ramos secos e sem folhas, toca-lhe com a sua varinha de condão e no mesmo instante a árvore cobre-se de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar.

Quando uma fada má vê uma árvore cheia de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar, toca-lhe com a sua varinha mágica do mau fado, e no mesmo instante um vento gelado arranca as folhas, os frutos apodrecem, as flores murcham e os pássaros caem mortos no chão.

5

Conto

Um brinde à amizade

(Boss AC *feat.* Gabriel – O Pensador)

Sou carioca de Goa, de Angola e da Guiné
Cabo Verde, Moçambique, Timor-Leste e São Tomé
Macau, Portugal, mas vim pela Galícia
Que a vida é uma delícia temperada nesse sal
Cabral descobriu muito menos do que eu
Os meus descobrimentos não estão nos museus
Nem nos livros de História, mas estão na minha memória
E na dos meus amigos que navegam comigo

Há coisas na vida que não se esquecem
Os amigos são aqueles que permanecem
Relógio não tens asas, mas o tempo voa
Lembro-me desse show no pavilhão, em Lisboa
Cantámos, curtimos, ficámos roucos
mil novecentos e noventa e poucos
São fotos gravadas no coração
Eu brindo com sumo, mas conta a intenção porque

[Refrão]

Mano o tempo voa
Vem mais um copo
Tira uma foto
Um abraço para matar a saudade

Mano o tempo voa
Vem mais um copo
Tira uma foto
Esse som é um brinde à amizade

Te conheci a gente ainda era moleque
Um ideal em comum em uma roda de rap
O meu chapéu na cabeça, o teu boné pra trás
Muitas ideias na mente, quanto tempo isso faz

O tempo voa... e a gente nem vê
E tanta coisa acontece e deixa de acontecer
Se navegar é preciso, se é preciso viver
A amizade é a bússola para eu não me perder

Com amigos como você, eu sei que eu posso contar
Sempre ao meu lado mesmo estando do outro lado do mar
Por isso eu quero brindar à nossa boa amizade
E a todos os meus amigos que são de verdade

[Refrão]

Sou palavra, melodia, sou de onde tu fores
Lusofonia de todas as cores
Sou Tuga do Mindelo, angolano de Bissau
São-tomense de Maputo, brasileiro de Portugal

Língua Portuguesa com sotaques diferentes
As nossas gentes no fundo são todas parentes
E na diversidade vamos convergindo
Quem vem em paz é sempre bem-vindo

Há sempre espaço para mais um
E só vendo as diferenças percebemos o comum
Que um estranho é um amigo que não conhecemos
Amigo é a família que nós escolhemos

E mesmo ao longe, o sentimento perdura
Enquanto houver música ninguém nos segura
Passado, presente, o tempo passa veloz
Venha o futuro, cheio de coisas boas para nós

[Refrão]

Conheço bem a solidão, pois sou um nômade
Mas sei também que a vida é uma soma de
Instantes, minutos, que podem ser eternos
Olhares, sorrisos e abraços fraternos

O Inferno eu não sei, mas o Céu são os outros
E para eu entrar no céu só não posso estar morto
Então, eu sinto o coração das outras pessoas
E assim eu sei que eu 'tou vivo e que eu não 'tou vi

Quem é vivo aparece, então eu sempre apareço
E conhecendo um estranho, eu também me conheço
Anota o meu endereço que ele agora é o nosso
Não tenho tudo que quero, mas faço tudo que posso

Para dividir o que eu tenho e multiplicar o que eu g
E conhecendo um amigo, eu fico menos estranho
Anota o meu endereço que ele agora é o teu
Não sou o dono da casa, mas Ele nos acolheu

[Refrão]

Poema

Haja poeta!



Sophia de Mello Breyner Andersen nasceu no Porto, nos anos 20. Teve actividade política antes do 25 de Abril e mais rara depois do acontecimento. Mas, no contexto da sua vida isto vale muito poucas letras. É à sua obra literária – poesia, contos, histórias para crianças, sem esquecer as traduções – que nos devemos chegar mais, e todos os prémios que já recebeu podem ser uma justa referência.

Sophia recebeu, agora, da associação de editores italianos, o Prémio Petrarca.

1. Depois de ter recebido tantos prémios, que importância dá a este?

Gosto muito de receber um prémio com o nome do Petrarca, que é um poeta de quem gosto. E gosto também por ser um prémio dado por italianos porque acho a Itália o país mais civilizado da Europa, mais verdadeiramente culto da Europa. A cultura não está só nas universidades ou na cabeça de alguns, está em quase toda a população. Quando estive esta última vez em Itália, na Úmbria, disse-me um amigo que os italianos nunca destruíram aquilo que construíram. Em Portugal é com muita facilidade que se destrói e desfigura obras importantíssimas do passado.

[...]

5. Disse que aprendeu a gostar da poesia não através da literatura, mas pela oralidade, por ter tido de decorar o poema da *Nau Carineta*...

Em casa de minha mãe havia uma criada, que era como se fosse da família, a Laura, que eu adorava, e foi ela que me ensinou a *Nau Carineta*, aos três anos. Aprendi os poemas visualmente; via os barcos, o mar revolto, aquelas coisas todas.

6. E, por isso, tinha uma visão diferente da poesia.

Sim. Acho que as crianças devem ler poesia desde pequenas porque é a melhor maneira de aprender, porque lhes dá as palavras no seu melhor sentido. Situa as palavras numa razão especial com as coisas. Quem nunca leu poesia não chega a conhecer a língua.

7. Escreveu para crianças...

Escrevi, mas, agora, já não escrevo. Escrevi para as crianças quando os meus filhos eram pequenos. Tinha de lhes contar histórias e depois experimentei escrevê-las. Escrever o que tinha contado, na mesma linguagem fácil e acessível.

[...]

9. É verdade que tem uma biblioteca pequena, que prefere ter poucos livros de que gosta e que relê do que coisas que só servem para encher as estantes?

É verdade. Sou muito impaciente.

[...]

Entrevista de Sérgio Coimbra. *in* jornal

O Independente, Caderno Vida

(Adaptada de <http://zeusportys.blogs.sapo.pt/1033.html>, em 23 de abril de 2016)

VIRAL - uma experiência contagiante



Hoje em dia até uma ideia se pode tornar... VIRAL.

VIRAL é uma exposição interativa que explora o que é o contágio e como funciona, revelando fenômenos biológicos, sociais e questionando o seu impacto nas nossas vidas.

A exposição tem 24 módulos interativos, divididos em cinco áreas. Em cada uma os visitantes exploram o contágio numa narrativa que engloba fenômenos de biologia, epidemiologia e saúde pública, a ciência das redes, psicologia e as ciências sociais.

Como se controla uma epidemia de gripe? O que é o contágio financeiro? O que faz um vídeo tornar-se viral? Como contagiar o mundo? Encontre as respostas a estas perguntas no Pavilhão do Conhecimento. Mais do que uma exposição, VIRAL é uma experiência positiva, divertida e...|contagiantel

[...]



Faça parte deste fenómeno e deixe-se contagiar.

Para quem?

Uma exposição para famílias, escolas e adultos. Para os que estão online e os que estão offline. Para os que contagiam, os que são contagiados e até para os imunes. É também uma exposição acessível a públicos com necessidades especiais.

Até quando e onde?

Para visitar no Pavilhão do Conhecimento até Setembro de 2016.

Quem produziu?

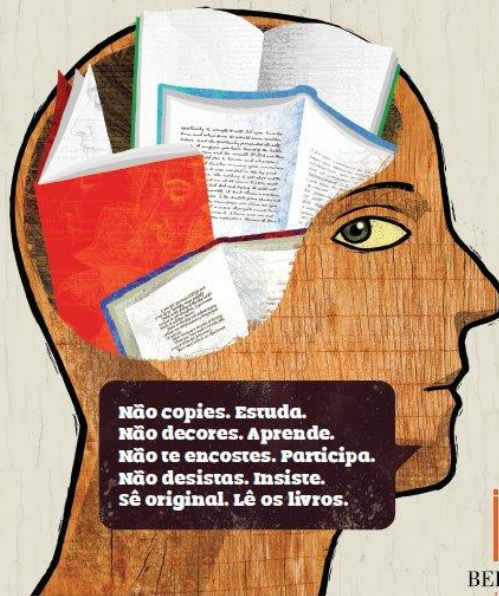
Esta exposição foi criada pelo Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva em colaboração com os museus Cité des sciences et de l'industrie, em Paris, e Heureka, em Helsínquia.



(Adaptada de http://www.pavconhecimento.pt/visite-nos/exposicoes/detalhe.asp?id_obj=3553, em 22 de abril de 2016)

Notícia

Portugal precisa que estudes.



B
1792
BERTRAND
LIVREIROS
— Somos Livros —

Anúncio

Colocarei algumas questões a pares com diferentes textos.

Perceberam o sentido dos vossos textos? Porquê? Conseguem resumir um dos vossos textos?

Se juntássemos um bocadinho de cada um dos vossos textos, teríamos um texto? Porquê?

O que é necessário para construirmos um texto?

Perguntarei aos alunos se todos os seus textos têm sentido e projetarei o texto publicitário, de modo a que todos os alunos fiquem esclarecidos quanto ao texto que prevejo gerar algumas dúvidas. Poderei colocar-lhes algumas questões.

Onde encontram texto? “Portugal precisa que estudes.” é texto? Porquê? E “Somos livros”? Onde encontramos texto? Porquê? Qual é a mensagem do texto?

Questionarei os alunos acerca da extensão de um texto.

Um texto tem de ter muitas frases? Quantas? Pode ter uma? Porquê? E se tiver duas frases com sentido? Qual é o limite de frases que um texto pode ter?

Afixarei exemplares dos textos dos alunos, no quadro, pedindo-lhes que observem a sua extensão, uma vez que as outras características já foram analisadas. Levá-los-ei a refletirem acerca do conceito de texto.

Que características importantes é que já vimos que um texto tem de ter? Estes textos (que já veremos se são ou não textos), têm essas características?

E, agora, quanto à sua extensão? Como é a extensão destes textos? São mesmo textos? Haverá um número definido para caracterizar um texto? O que podemos dizer acerca da extensão de um texto?

O slide onde os alunos registaram as suas ideias acerca do conceito de texto deverá ser reformulado à medida que as mesmas vão sendo discutidas.

Desafiarei os alunos a pensarem sobre o texto oral, colocando-lhes questões em forma de dúvida.

Há, ainda, outro pormenor importante... Que outra característica têm estes textos? Foi alguém que vos contou? Leram... Leram porquê? Então, só se estiverem escritos é que são textos? E aquilo que estamos para aqui a fazer? É só conversa? Estamos a dialogar e a discutir o conceito de texto, desde que entrámos, utilizando palavras que formam frases com sentido... Afinal, o que é um texto?

Os alunos deverão registar nos seus cadernos diários o conceito de texto.

(v) Apresentação do 2.º problema: Textos diferentes, textos iguais (3 min)

Apresentarei o 2.º problema, questionando os alunos e projetando os textos que analisaram anteriormente.

Todos vocês têm textos, mas, à primeira vista, parecem-me ser muito diferentes. Que diferenças apresentam?

Antecipação de respostas: “A organização do texto é diferente.”, “Os textos são diferentes porque são diferentes tipos de texto.”, “Uns têm perguntas e outros não.”, “Uns têm imagens.” e “Uns são maiores do que outros.”.

(vi) Tentativa de resolução do problema, a pares (10 min)

Entregarei a cada par de alunos uma folha branca A5 e pedir-lhes-ei que registem as diferenças que encontram entre os dois textos que têm na sua posse.

Antecipação de respostas: “**estrutura**” (geral), “**um tem questões e o outro não**” (entrevista ou notícia e outro), “**num dos textos, há diálogo**” (entrevista), “**um tem imagem e pouco texto**” (anúncio), “**um tem imagens e o outro não**” (notícia e outro), “**um está escrito em versos**” (poema), “**um conta uma história de seres que não existem – fadas**” (conto).

Projetarei o slide relativo à atividade *Textos diferentes, textos iguais*.

Textos diferentes, textos iguais				
Um brinde à amizade	Haja poeta!	VIRAL	Bertrand	A fada Oriana
.

Cada par deverá partilhar os seus registos e eu transcrevê-los-ei para o meu computador, em forma de lista.

(vii) Discussão oral coletiva acerca do problema (35 min)

Os textos deverão ser afixados ao quadro com cola *Bostik*, como forma de os alunos concentrarem a sua atenção nos cinco textos.

Durante a discussão sobre determinado/s texto/s, deverei pedir a um par que, sumariamente, apresente aos colegas o resumo do conteúdo de um texto específico, de modo a que todos os alunos possam participar. Para facilitar a análise conjunta dos textos, deverei projetá-los, sempre que necessário.

A estrutura dos textos poderá ser um bom ponto de partida para dinamizar a discussão e, a partir dela, analisar os restantes registos dos alunos.

Que informação é que a estrutura de um texto nos pode dar? Mas a estrutura é suficiente para caracterizar um determinado tipo de texto? Por que é que os textos são diferentes?

Relativamente aos textos com questões (notícia e entrevista), podemos afirmar que a sua estrutura é a mesma? Porquê? Ambos apresentam questões, logo ambos apresentam diálogo, não é? Não?! Então, não são o mesmo tipo de texto? Que tipo de texto é um e que tipo de texto é outro?

E quanto ao texto que está escrito em versos?

Temos, agora, uma tarefa difícil com os dois textos que apresentam imagens. O que é que representam as imagens de um texto e de outro? Qual dos textos é que vos chama mais a atenção através da imagem? Porquê? Qual é a sua função? Que tipo de texto será?

Resta-nos o texto que conta uma história de fadas. Este texto assemelha-se a algum outro? Que tipo de texto será? Só vos disponibilizei um pequeno excerto, mas já conhecemos algumas personagens. Quais são? Posso dizer-vos que o capítulo seguinte inicia com “Era uma vez”, que a linguagem é muito simples, que apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, que apresenta poucas personagens... Já sabem qual é o tipo de texto?

As características dos tipos de texto já estudados pelos alunos (conto e poema) deverão ser recordadas e relacionadas com os textos na sua posse.

À medida que os alunos chegam a conclusões acerca dos diferentes tipos de texto, deverão dirigir-se ao quadro e categorizá-los, escrevendo, no final da coluna respetiva, “**poema**”, “**entrevista**”, “**notícia**”, “**publicidade**” e “**conto**”.

Entregarei a cada aluno uma folha de registos igual ao *slide* relativo à atividade *Textos diferentes, textos iguais*. Os alunos deverão completar a sua folha com as ideias discutidas e validadas e colá-la no caderno, para que possam, mais tarde, retomar a atividade.

Textos diferentes, textos iguais				
<i>Um brinde à amizade</i>	Haja poeta!	VIRAL	Bertrand	<i>A fada Oriana</i>

(vi) Registo do sumário (5 min)

O sumário deverá ser registado numa tabela própria, que deverá ser projetada no quadro para os alunos visualizarem. Os alunos deverão ser questionados acerca do trabalho desenvolvido durante a aula, de modo a participarem na sua composição.

2.7. Avaliação

Para avaliar os alunos, utilizarei a seguinte tabela:

GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE PORTUGUÊS																
Turma: 5.º E		Semana 1			Semana 2			Semana 3			Semana 4			Semana 5		
N.º de aluno	Alunos	11/04	12/04	14/04	18/04	19/04	21/04	Feriado	26/04	28/04	02/05	03/05	05/05	09/05	10/05	12/05
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																

LEGENDA:
 C (Comportamento) P (Participação) TPC: fez incompleto (●); não fez (x) R (Responsabilidade) A (Atraso) F (Falta)

Comportamento: perturbou a aula (C⁻) ou perturbou muito a aula (C⁰)

Participação: participou assertivamente (P⁺)

Responsabilidade: falta de material (FM) ou mau trato do material (M⁻)

Apêndice 3

Planificação da Atividade 5 – *Textos diferentes, textos iguais: que semelhanças?*

Escola Básica Integrada da Boa Água, Quinta do Conde	Ano: 5.º	Turma: E	Disciplina: Português		
			Data da aula: 12/05/2016	Hora de início: 11:55	Duração: 100 min

2. PLANOS DE AULA

2.1. Abertura

Continuação da apresentação dos trabalhos realizados no âmbito da atividade *Um poema é uma coisa sem importância*.

Continuação da discussão oral coletiva acerca da atividade *Textos diferentes, textos iguais*. Distinguir texto literário e texto não literário.

2.2. Objetivos

- Apresentar as suas motivações e a sua interpretação do poema ou da ilustração selecionada.
- Declamar o poema da sua autoria.
- Apresentar e explicitar a ilustração da sua autoria.

Identificar semelhanças entre os diferentes tipos de texto.

Distinguir texto literário de texto não literário.

Definir texto literário e texto não literário.

2.3. Conteúdos

- Postura;
- Tom de voz;
- Entoação;
- Expressividade.

- Texto literário;
- Texto não literário.

Termos	Conceitos
Texto literário	Apresenta uma linguagem subjetiva, capaz de despertar no leitor ideias e sentimentos.
Texto não literário	Apresenta uma linguagem objetiva, evitando equívocos e espaço para diferentes interpretações.

2.4. Recursos

- PowerPoint com os poemas *A Ana quer*, *Coisas que não há que há* e *O aviador interior* e as respetivas ilustrações;
- Apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no âmbito da atividade *Um poema é uma coisa sem importância*;
- Textos analisados na discussão oral coletiva anterior (conto, poema, notícia, texto publicitário e entrevista);

- Folhas brancas A5;
- PowerPoint com slide relativo à atividade *Textos diferentes, textos iguais*.

2.5. Síntese das principais etapas do desenvolvimento da aula

- (i) Entrada dos alunos na sala e abertura das lições (5 min);
- (ii) Continuação da apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no âmbito da atividade *Um poema é uma coisa sem importância* (40 min);
- (iii) Apresentação de um novo problema (continuação da discussão oral coletiva anterior): *Textos diferentes, textos iguais* (3 min);
- (iv) Tentativa de resolução do problema, em grupos de 4 elementos (12 min);
- (v) Discussão oral coletiva acerca do problema (40 min);
- (vi) Registo do sumário (5 min).

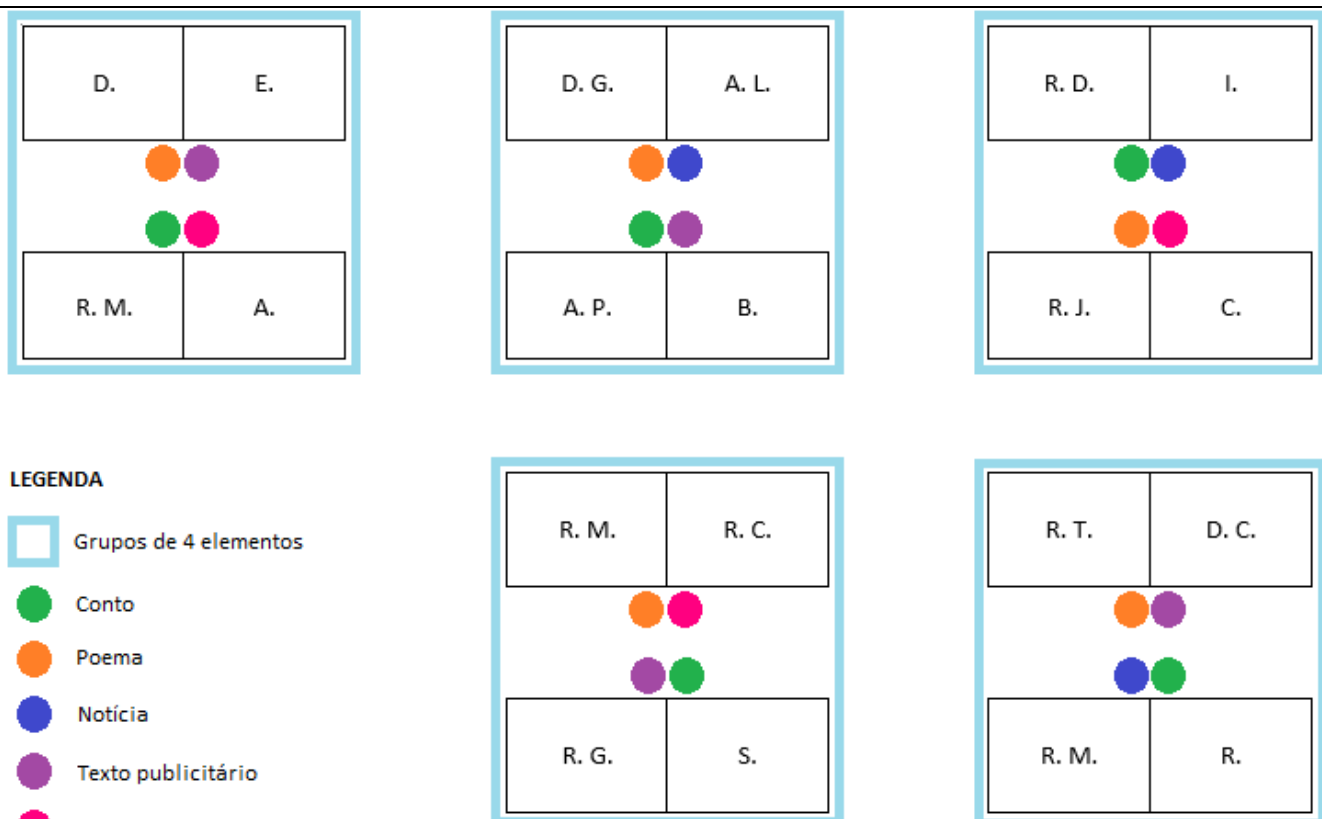
2.6. Descrição detalhada de cada uma das etapas do desenvolvimento da aula

(ii) Continuação da apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no âmbito da atividade *Um poema é uma coisa sem importância* (35 min)

A apresentação dos trabalhos seguirá a lógica descrita na aula anterior.

(iii) Apresentação de um novo problema (continuação da discussão oral coletiva anterior): *Textos diferentes, textos iguais* (3 min)

Organizarei os alunos em grupos de 4 elementos, juntando os pares das mesas que se encontram próximas. Creio que, uma vez que os alunos terão de identificar semelhanças entre os textos e que cada par, na discussão anterior, tinha na sua posse dois textos (um literário e outro não literário), seja vantajoso juntar dois pares com textos diferentes, pois poderão, mais facilmente, partilhar ideias. A cada grupo de alunos entregarei quatro textos (dois textos estudados por um dos pares e outros dois estudados pelo outro par).



Retomarei a discussão oral coletiva anterior, projetando o slide relativo à atividade *Textos diferentes, textos iguais* (versão final com a categorização dos diferentes tipos de texto).

Textos diferentes, textos iguais

Um brinde à amizade	Haja poeta!	VIRAL	Bertrand	A fada Oriana
•	•	•	•	•

(esta não é a versão final)

Introduzirei o novo problema.

Qual é o nome da nossa atividade? Na última discussão, identificámos diferenças entre os textos e percebemos que eram mesmo tipos de texto diferentes, mas o título da nossa atividade é Textos diferentes, textos iguais. O que é que isto querará dizer? Se identificámos diferenças, será que podemos identificar semelhanças? Textos iguais... Iguais em quê?

Permitirei que os alunos possam partilhar algumas ideias acerca do conceito de texto, de forma a incentivá-los à resolução do problema.

Antecipação de respostas: “São textos.” e “Alguns têm imagens.”.

Os meus comentários às suas respostas serão sempre no sentido de fazê-los questionarem-se a si próprios.

São textos? Mas não eram diferentes tipos de texto?

Têm imagens? Mas as imagens são diferentes...

(iv) Tentativa de resolução do problema, em grupos de 4 elementos (15 min)

Entregarei a cada grupo de alunos os quatro textos analisados na discussão anterior e uma folha branca A5 para registo das semelhanças.

Pedirei aos alunos que analisem os textos e que identifiquem semelhanças entre eles, identificando, se necessário os textos a que se referem.

Antecipação de respostas: além das anteriores, “letras”, “palavras”, “títulos”, “Há dois textos que têm perguntas.”, “Há quatro textos escritos em parágrafos.” e “Há dois textos que transmitem emoções e sentimentos.”.

Projetarei o *slide* relativo ao novo problema da atividade *Textos diferentes, textos iguais*.

Textos diferentes, textos iguais					
SEMELHANÇAS	<i>Um brinde à amizade</i>	<i>Haja poeta!</i>	VIRAL	Bertrand	<i>A fada Oriana</i>

Os grupos deverão partilhar com os colegas as semelhanças que encontraram e eu deverei registá-las no *slide*, sob a forma de lista. À frente de cada palavra inscrita na coluna das “semelhanças” indicarei, mediante o que os alunos partilharem, os textos que possuem a tal característica, utilizando o símbolo ✓.

(v) Discussão oral coletiva acerca do problema (40 min)

Para dinamizar a discussão, deverei iniciar pelas características/semelhanças mais simples. Assim, ainda que os alunos possam responder “**letras**”, “**palavras**”, “**títulos**”, que caracterizam, em parte, os documentos como sendo textos, deverei ter em consideração, pois pretendo que aprendam a olhar para os textos, sendo minuciosos na sua análise.

A discussão será orientada no sentido de os alunos perceberem que podem agrupar os textos em função de determinadas características e que, todas elas, desde que sejam consideradas semelhanças, são válidas.

Todos apresentam letras e palavras... Porquê? Como são textos, além de letras e palavras apresentam...

Nem todos os textos apresentam títulos. Qual é que não apresenta? Porquê? Qual é a utilidade dos títulos?

Qual é o texto que não está escrito em parágrafos? Está escrito em quê? Porquê?

Quais são os textos que apresentam questões? Qual é a finalidade das questões? As respostas a essas questões são claras? Que tipo de linguagem utilizam? Porquê?

Sobre os textos que transmitem emoções e sentimentos, pedirei aos alunos que clarifiquem a ideia.

Que textos despertam no leitor emoções e sentimentos? Os outros não? Porquê? Qual é o objetivo dos outros textos (entrevista, notícia e texto publicitário)?

Que tipo de linguagem é que desperta no leitor emoções e sentimentos? Que tipo de linguagem nos apresentam os outros textos?

Os alunos deverão organizar no quadro dois conjuntos de textos: os que apresentam linguagem subjetiva (conto e poema) e os que apresentam linguagem objetiva (entrevista, notícia e texto publicitário).

Darei continuidade à discussão, a partir da organização dos conjuntos.

E agora? Ficamo-nos por aqui? Há textos que apresentam linguagem subjetiva e outros que apresentam linguagem objetiva... Será que não há forma de os classificarmos?

Já ouviram falar em textos literários e não literários? Quais serão os literários e os não literários? Porquê?

Os alunos deverão registar nos seus cadernos diários os conceitos de texto literário e não literário e os respetivos exemplos.

(vi) Registo do sumário (5 min)

O sumário deverá ser registado numa tabela própria, que deverá ser projetada no quadro para os alunos visualizarem. Os alunos deverão ser questionados acerca do trabalho desenvolvido durante a aula, de modo a participarem na sua composição.

2.7. Avaliação

Para avaliar os alunos, utilizarei a seguinte tabela:

GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE PORTUGUÊS																
Turma: 5.º E		Semana 1			Semana 2			Semana 3			Semana 4			Semana 5		
N.º de aluno	Alunos	11/04	12/04	14/04	18/04	19/04	21/04	Feriado	26/04	28/04	02/05	03/05	05/05	09/05	10/05	12/05
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																

LEGENDA:
C (Comportamento) P (Participação) TPC: fez incompleto (●); não fez (x) R (Responsabilidade) A (Atraso) F (Falta)

Comportamento: perturbou a aula (C-) ou perturbou muito a aula (C⁰)
Participação: participou assertivamente (P⁺)
Responsabilidade: falta de material (FM) ou mau trato do material (M-)

Apêndice 4

Guião da entrevista prévia à professora cooperante

Entrevista prévia à professora cooperante		
Questões	Orientações	Comentários
1. Como se caracterizam os alunos da turma do 5.º E?	<ul style="list-style-type: none">- Registrar se refere oralidade e o que entende por oralidade.- De acordo com resposta espontânea, focalizar no domínio da oralidade.	
2. Como são lecionadas as aulas de Português da turma? Quais as metodologias adotadas?	<ul style="list-style-type: none">- Registrar se refere discussões orais coletivas, se apoia com outros suportes (multimodais), que “matéria” é dada neste tipo de aulas, se o método é dedutivo ou indutivo, o que faz para garantir participação generalizada e empenhada.- De acordo com resposta espontânea, focalizar nestes tópicos tentando não os mencionar diretamente.	
(Dar conhecimento da temática)		
3. Que perspetivas tem acerca da implementação deste meu projeto? Será uma nova experiência para os alunos da turma?	<ul style="list-style-type: none">- Que dificuldades antecipa? Que alunos são médios? Que relação com atividades feitas anteriormente? Faz-lhes falta? O ensino multimodal e a aprendizagem pelo diálogo terão “pernas para andar” juntos?	

Apêndice 5

Entrevista prévia à professora cooperante

11 de abril de 2016

Diana: *Que perspectivas tem acerca da implementação de um projeto que envolve o estudo da comunicação multimodal no âmbito de discussões orais coletivas?*

Professora cooperante: *Isto, para mim, é completamente novo. Vamos pensar na abordagem do texto literário, não é? A discussão oral é uma modalidade que já aparece nos programas. Com o passar dos anos, a valorização da oralidade, mesmo em termos da avaliação final, já não é tão novidade... E, se pensarmos em termos de perspectivas futuras... E, agora, pensando em termos da abordagem desta competência, isto é essencial porque os miúdos... É como a gente costuma dizer... No dia em que estes miúdos forem fazer uma entrevista de trabalho, vai ser oral, não é? É através da oralidade que eles vão mostrar aquilo que valem.*

Diana: *Será, então, uma nova experiência para eles?*

Professora cooperante: *Sim. Se pensarmos em termos de trabalho formal, sim. Eu costumo preocupar-me com a oralidade, mas, depois, temos sempre uma série de outros conteúdos para desenvolver, portanto, se calhar, com este rigor e com este cuidado que tu te propões a fazer, se calhar, vai ser a primeira vez. Qual é mesmo o objetivo?*

Diana: *O objetivo é analisar a minha prática, tendo em conta as discussões orais coletivas e a multimodalidade da comunicação porque, muito provavelmente, uma discussão baseada, apenas, na oralidade não acrescenta nada de novo. Que dificuldades lhe parece que deva antecipar?*

Professora cooperante: *Tu vais gerir as atividades a partir dos problemas que lhes causas, não é? A gestão das intervenções orais é sempre difícil. Porquê? Porque, em termos de... da tua planificação é muito imprevisível porque, depois... Eles fazem perguntas e tu dás por ti a fugir um bocadinho ao tema... ou não! Se são dúvidas que eles têm, porque não responder? E se surge uma discussão à volta do tema e tu achas que é pertinente, porque não? Não está na tua planificação... Está bem, mas surgiu.*

Diana: *Considera que este tipo de projeto faz falta aos alunos?*

Professora cooperante: *Eu acho que sim. Sem dúvida! Eu acho que sim porque eles têm muita dificuldade em... Têm pouquíssimo poder argumentativo. Tu tens, neste público escolar... Temos alunos com um vocabulário muito restrito, que, depois, se reflete na oralidade. Tu tens aqui alunos que ainda não perceberam que existe o discurso de sala de aula e o discurso com o colega do lado. Há alunos que não distinguem o discurso formal do discurso informal. Tu tens alunos que não sabem justificar o porquê. “Desenvolve a tua ideia.” Não sabem.*

Diana: *Que alunos poderão ter mais dificuldades ou a que alunos deverei dar mais atenção?*

Professora cooperante: *Assim, de repente, tens a A., o D. C.... O R. M. tem muita dificuldade na escrita, mas, na oralidade não. Não tens de preocupar-te com o R. M.. Tens... Se calhar, o A. P., o R. J.... São, assim, de repente, aqueles que... São estes. Tenta puxar por eles. Lembras-te da atividade de apresentação dos livros? A maioria é “Gostei (ou não gostei) deste livro porque...” e, depois, o que a maioria deles responde é “porque é engraçado”, “Gostei porque é interessante.”. Mas porquê? Por isso, estou muito curiosa, muito entusiasmada!*

Diana: *Sobre esses alunos que apresentam maiores dificuldades em participar ou em justificar, que estratégias devo utilizar para puxar mais por eles?*

Professora cooperante: *Depende do tema que estivermos a abordar, não é? Tens aqueles alunos que participam espontaneamente, sempre com muita facilidade, e tens uma A. que não vai participar porque não se sente à vontade para isso. Podes sempre usar aquela estratégia que, depois, nós, intuitivamente, nós fazemos, que é “Eu sei que esta pergunta é fácil e ela vai saber a resposta. Então, eu vou escolher a A. porque sei que ela vai acertar esta.”. Para perguntas mais difíceis, nunca vais escolher o A. P.... Por exemplo, sabes que, se ele errar em público, fica ainda mais retraído. São coisas que, depois, nós aprendemos a fazer... O que tu também podes tentar fazer é... Para tentares, também, direcionar as coisas como tu queres é... Podes criar pequenos grupos. Tu apresentas o tema e pedes que preparem, por exemplo... as diferenças dos tipos de texto. Um grupo vai preparar, por exemplo... semelhanças entre os textos. E até podes tu, depois, escolher tu o porta-voz, que será o aluno com o poder de argumentação mais fraco e é esse aluno que vai apresentar as conclusões do grupo. Por exemplo... E, assim, valorizas esses e dás tempo aos alunos de fazer uma pequena discussão em pequeno grupo e apresentar,*

depois, as conclusões ao grande grupo. Até podes fazer de outra maneira! Até podes dividir os vários tipos de texto pelos grupos e cada um apresenta as características do seu texto. Não sei se, depois, na prática dá porque eles já conhecem bem as características do narrativo, do poético... Também podes fazer... uma check list. Fazes tu uma check list. Do estilo... “Tem personagens”, “Tem a localização no tempo e no espaço”... “Pretende dar informações”, “Tem introdução, desenvolvimento e conclusão”, “Tem diálogos”... Eles fazem a check list contigo sobre o texto que receberam... “Está escrito em versos”... Cada grupo vai recolhendo os dados e, depois, conseguem ver facilmente as semelhanças e as diferenças. Ao fim e ao cabo, o que é que interessa saber? Na vida futura, a estas crianças, interessa reconhecer vários tipos de texto porquê? Porquê, não é? É importante eles reconhecerem que, numa entrevista, quando veem alguma... Num jornal ou numa revista é importante reconhecer o poema? Se calhar, é. Distinguirem o texto narrativo de uma obra de ficção. Como é que chegam lá? É bom pensarmos sobre isto em termos de utilidade futura.

Diana: Que relação é que este projeto pode estabelecer com atividades já realizadas a nível da disciplina? É possível relacionar este projeto com alguma coisa que eles já tenham feito?

Professora cooperante: Este ano, especificamente com esta turma, penso que não. Em termos de planificação, com intencionalidade, não realizei nenhuma atividade do género. Lembrei-me, agora, de uma coisa, que é... Eles têm muito a tendência de: se é a professora que está a falar, eu escuto; se é o colega que está a falar, eu não escuto. O que eu costumo fazer é: o colega A dá a resposta e, depois, eu peço ao colega B que faça a correção oral da resposta dele. “Okay, tu ouviste a resposta do fulano e ‘Está certa?’, ‘Está errada?’, ‘Como é que tu responderias?’”. Eles têm muita dificuldade em fazer isto. Ouvir a resposta do colega e... Para frasear ou corrigir o que o colega disse...

Diana: E sobre a comunicação multimodal...

Professora cooperante: Nunca pensei muito sobre isso. Utilizo muito os debates formais e organizados em aulas de Assembleia de Turma. Em Português, nesta turma, este ano, não. Qualquer tema que queiras desenvolver tem de ter algo polémico. Se não houver polémica eles não se interessam e não faz muito sentido. Agora, é muito giro ver... Porque, ao fim e ao cabo, eles acabam por ver, na comunicação social, o debate... “Eu

estou contra ti, tu vais dizer qualquer coisa e eu não concordo e vou falar e vou esperar a minha vez para argumentar.”

Diana: A professora considera que a comunicação multimodal tem “pernas” para caminhar com as discussões orais coletivas?

Professora cooperante: Tem! Sem dúvida! Já agora, deixo aqui... Isto é o sistema educativo que nós temos. Já perceberam que a oralidade é importante e que tem de lhe ser atribuído um peso, em termos da classificação final, mas, depois, os alunos fazem exames e provas finais e a oralidade é completamente ignorada. Eu penso que o único exame no qual eles fazem... têm a vertente oral são os exames de equivalência à frequência. Portanto, as provas finais do 9.º ano... Não há. Não há a vertente oral. [...]
Eu faço sempre testes de compreensão oral e a compreensão oral é sempre avaliada, mas não avalio a expressão oral em forma de teste. Por isso... Acho que vai ser giríssimo!

Apêndice 6

Guião da entrevista posterior à professora cooperante

Entrevista posterior à professora cooperante		
Questões	Orientações	Comentários
<p>1. Em que medida as discussões orais coletivas que dinamizei foram úteis aos alunos para desenvolverem aprendizagens sobre os temas discutidos?</p>		
<p>2. De que forma é que a comunicação multimodal esteve presente nas discussões orais coletivas que dinamizei?</p>	<p>- Registrar se identifica diferentes modos de representação (formas de comunicação multimodal). Questionar se os modos de representação identificados foram relevantes para as discussões e porquê.</p>	
<p>3. Que aspetos foram melhor conseguidos?</p>		
<p>4. No futuro, que aspetos devo repensar/melhorar?</p>		

Apêndice 7

Entrevista posterior à professora cooperante

15 de junho de 2016

Diana: *Em que medida é que as discussões orais coletivas foram úteis à aprendizagem dos alunos na sala de aula?*

Professora cooperante: *Eu acho que... A expressão oral é uma coisa nova... A valorização da expressão oral enquanto elemento de avaliação e enquanto parte do currículo da Língua Portuguesa é novidade. Só recentemente é que as pessoas se têm debruçado sobre esta competência, sobre esta parte da aprendizagem da língua. E... Os nossos alunos têm muita dificuldade em... exprimir-se corretamente... e adequar o discurso às diferentes... aos diferentes contextos e aos diferentes públicos e, então, eu acho que estas atividades que tu desenvolveste foram... foram benéficas porque eles... Inicialmente, foi complicado, mas, depois, eles perceberam o objetivo e perceberam que... o que estava a ser valorizado ali era aquilo que eles diziam e a forma pela qual a diziam... com respeito por determinadas regras que tu estipulaste e que eles, depois, interiorizaram com alguma facilidade. Portanto, eu acho que o poder argumentativo que eles foram... desenvolvendo foi excelente. Ainda por cima porque... [...] os temas não eram nada fáceis, não é? Criar uma discussão em volta... à volta do conceito de texto literário e não literário não é uma coisa que eles já tenham feito alguma vez na vida deles. E, mesmo assim, eles conseguiram... e... foi excelente!*

Diana: *Como é que a professora experienciou a comunicação multimodal nas discussões que dinamizei?*

Professora cooperante: *Como é que eu posso... Tu usaste ali uma série de estímulos, não é? [...] Todas as ferramentas que utilizaste, sejam verbais, não-verbais... Tudo isso conta. Se tu apresentasses os temas, assim, “de chapa”... maneira de falar... sem... Para já, a tua intervenção, não é? A tua intervenção enquanto moderadora daquilo tudo foi essencial. Se não tivesses tido aquela... aquela tua participação, nunca terias conseguido aqueles resultados... O que, por um lado, é ótimo e, por outro lado, a gente também quer que eles consigam... chegar mais longe. Tu, numa fase seguinte, até poderias... (isto seria numa fase seguinte, se tivesses tido mais tempo) utilizar os próprios alunos como*

moderadores e deixares-te à parte. [...] Depois, o que tu utilizaste como instrumentos para... pô-los a pensar sobre os temas... os recortes que tu trouxeste dos vários tipos de texto... [...] Os esquemas! Os papelinhos nos quais eles registavam... Eu acho que ficou claríssimo, até porque, depois de vocês irem embora, nós voltámos a falar... para ver se os conceitos estavam bem interiorizados e eles lembravam-se perfeitamente. Muito orgulhosos deles próprios!

Diana: *Que aspetos foram melhor conseguidos ao longo daquelas discussões orais coletivas? Notou-se alguma evolução?*

Professora cooperante: *Eles começaram por não perceber para que é que aquilo servia, não é? Não percebiam e... Porque isto é diferente, é novo para eles. Nunca fizeram nada disto. E, no final, a última discussão... Eles já estavam perfeitamente treinados e a querer mais, não é? O que eu notei... Foi muito bom... Foi, por exemplo (isto ajuda imenso a melhorar a organização ao nível da participação)... Eles perceberam que... Se calhar, porque perceberam que o teu objetivo era esse e que as atividades eram precisamente de participação oral, eles respeitavam muito mais... Aquela história de esperar a vez para participar... E, normalmente, respeitavam sempre. Normalmente, sim. E isto é difícil de conseguir numa turma. Não é fácil. Ainda por cima, quando o tema nos interessa, nós queremos lá esperar a nossa vez... Não queremos, não é? E outra coisa que... Eu, aí, acho que... Eles já eram bons, mas ainda ficaram melhores! Foi a nível de... de poder argumentativo. Não é só o “sim”, mas o “sim porque”, “a minha opinião é esta porque” ou “acho que isto é assim porque”. Tu fazias sempre muitas perguntas. Muito, muito... “Porquê?”, “‘Sim’, mas porquê?”...*

Diana: *No futuro, que na dinamização destas atividades ou de outras, que aspetos devo repensar ou mesmo melhorar?*

Professora cooperante: *Eu acho que tu tens de conseguir distanciar-te... Parar... Nós, professores, temos esse defeito, que é centrar as coisas em nós próprios. E... Tens de, gradualmente, conseguir distanciar-te... Dar-lhes autonomia para continuarem. Tu tinhas muito aquela de... (eu percebo que vocês estão muito condicionadas pelo tempo e pelo cumprimento da planificação) A vossa inexperiência faz com que vocês façam isto, que é... Às tantas... Nem escutavas muito. Já estavas a perguntar a seguir, já estavas a querer avançar. Mas isto é uma coisa que, depois, com a prática... Nós temos muita dificuldade em não centrar o ensino em nós próprios. Temos muita dificuldade. É muito*

difícil porque tu queres orientar e tu queres que as coisas funcionem como tu queres e, às vezes, desrespeitamos o ritmo do próprio aluno porque queremos que as coisas funcionem como nós queremos.

Diana: Eu recordo-me que, na primeira atividade, quando eles registaram o conceito de poema... Eu agarrei-me muito àquilo que tinha escrito. Portanto, eu conduzia sempre as ideias deles para aquilo que tinha registado. E... A partir dessa minha reflexão, eu, depois, fui deixando que fossem eles a...

Professora cooperante: E ficaste surpreendida com alguma análise que eles fizessem?

Diana: De uma maneira geral, fiquei surpreendida porque... Não tinha previsto muitas respostas e... Era um receio que eu tinha. Estava sempre a perguntar ao professor Paulo “O que é que eu posso prever mais?”, “O que é que eles me podem responder mais?” porque a discussão ia gerar-se sempre a partir daquilo que eles me diziam e, portanto, se não tivesse aquilo preparado, podia correr mal. Fiquei surpreendida porque, não só partilhavam as ideias deles, como, muitas vezes, também justificavam e, portanto, a partir daí, a reflexão era muito mais simples. E punham-me a mim a refletir também! Foi muito positivo!

Professora cooperante: Lembro-me que houve alturas que nós começámos a olhar uns para os outros a pensar “Se calhar, ele tem razão naquilo que está a dizer. Se calhar, temos de repensar isto”. Isto é excelente! Este é um grupo muito bom! Tu tens turmas nas quais ouves as moscas. Lanças um tema e o desinteresse é geral. [...] Aqui o teu papel (ainda pensando naquela parte da tua intervenção da comunicação multimodal) é essencial e isso tu consegues fazer muito bem que é... procurares a intervenção de todos. Tu, num grupo-turma, tens aqueles miúdos que participam naturalmente e faz parte da maneira dos alunos serem, mas tu tens uma A. ou tens um M. que, se tu não puxares por eles ou não lhes deres estímulos positivos de incentivo ou para dar confiança aos alunos para participar, eles não vão participar. E isso eu senti que tu consegues fazer muito bem. Isso é essencial. E, na participação oral, há alunos que brilham naturalmente e há alunos que... porque são tímidos, porque se sentem inseguros... ou porque têm parte da expressão oral menos desenvolvida, menos fluente... Depois, não consegues valorizá-los porque eles não participam. É muito difícil conseguires que uma A. seja ouvida e pões uma A. a argumentar... Não é fácil. [...] Eles perceberam muito bem as atividades e isto das discussões aplica-se a qualquer tema.